

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
MESTRADO PROFISSIONAL EM CONTROLADORIA E
FINANÇAS EMPRESARIAIS

TIAGO VIANA LOPES

FATORES INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS QUE INTERFEREM NA
MOTIVAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM ESTUDANTES EM EaD

SÃO PAULO

2018

TIAGO VIANA LOPES

**FATORES INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS QUE INTERFEREM NA
MOTIVAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM ESTUDANTES EM EaD**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Finanças Empresariais da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Controladoria e Finanças Empresariais.

Orientador(a): Prof^ª Dra Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos.

SÃO PAULO

2018

L864f Lopes, Tiago Viana.

Fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudantes em EaD / Tiago Viana Lopes.

71 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado Profissional em Controladoria e Finanças) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos

Bibliografia: f. 64-68.

1. Autodeterminação. 2. Desafios de aprendizagem. 3. EaD. I. Vasconcelos, Ana Lúcia Fontes de Souza, *orientador*. II. Título.

CDD 658.8

Tiago Viana Lopes

**FATORES INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS QUE INTERFEREM
NA MOTIVAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM ESTUDANTES EM
EaD**

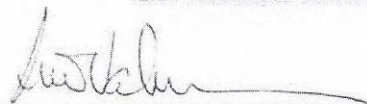
Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Finanças Empresariais da Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Controladoria e Finanças Empresariais.

Aprovado em: 08 / 10 / 2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr.ª Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos - Orientador
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr.ª Ana Maria Roux Valentini Coelho César - Examinador Interno
Universidade Presbiteriana Mackenzie



Prof. Dr.ª Vilma Geni Slomski - Examinador Externo
Instituição de Ensino

Dedico este trabalho a Deus por me proporcionar esse projeto de vida, a minha família em geral pelo incentivo e apoio, a minha orientadora que muito se empenhou nesse projeto e sua dedicação com esmero e atenção: Prof^a. Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos e as professoras da banca pelas ricas contribuições: Ana Maria Roux e Vilma Geni Slomski e aos meus colegas de trabalho e coordenadores que me apoiaram nesse momento de minha vida.

Numa sociedade cada vez mais conectada,
ensinar e aprender podem ser feitos de forma bem
mais flexível, ativa e focada no ritmo de cada um.
(José Manuel Moran)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa aplicada tem como objetivo, identificar os fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudantes em EaD, a partir da aplicação da Escala de Motivação Acadêmica (EMA). A metodologia do estudo enquadra-se da abordagem quantitativa com o método de análise fatorial, aplicando o teste KMO (Kaiser – Meyer – Oklin) e o teste de esfericidade de Barlett, confirmando da adequação de análise ao problema apresentando valor obtido neste caso foi $KMO = 0,698$ que é maior do que 0,5, assim conclui-se que, o tamanho da amostra é adequada à aplicação da análise fatorial. O instrumento de coleta é um questionário estruturado com seis variáveis diretas, com três tipos de motivação extrínseca (regulação externa, introjeção e identificação) e três tipos de motivação intrínseca (saber, realizar e experimentar estímulos), contendo 28 afirmativas estabelecida em escala likert de 7 pontos (1 nada verdadeiro a 7 totalmente verdadeiro). Os dados coletados estão tabulados utilizando o software Excel (Microsoft) e a análise fatorial está elaborada através do software SPSS (IBM). Os resultados apontam para uma confirmação de seis fatores, 1-Desmotivação/Motivação Extrínseca de Regulação Externa; 2-Motivação Extrínseca de Regulação Introjetada/Identificada/Integrada; 3-Motivação Extrínseca de Regulação Integrada/Motivação Intrínseca; 4-Desmotivação/Motivação Extrínseca de Regulação Externa; 5-Desmotivação/Motivação Extrínseca de Regulação/Externa e o 6-Motivação Extrínseca de Regulação Integrada, semelhante aos resultados de Guimarães e Bzuneck (2008), com exceção da motivação extrínseca por regulação integrada que não foi contemplada na avaliação.

Palavras-chave: Autodeterminação. Desafios de Aprendizagem. EaD.

ABSTRACT

This applied research aims to identify the intrinsic and extrinsic factors that interfere in the motivation of learning in students in EaD, from the application of the Academic Motivation Scale (EMA). The methodology of the study is based on the quantitative approach with the method of factorial analysis, applying KMO (Kaiser-Meyer-Oklín) test and the Barlett sphericity test, confirming the adequacy of analysis to the problem presenting value obtained in this case was $KMO = 0.698$ which is greater than 0.5, so we conclude that the sample size is adequate for the application of the factorial analysis. The collection instrument is a questionnaire structured with six direct variables, with three types of extrinsic motivation (external regulation, introjection and identification) and three types of intrinsic motivation (knowing, performing and experiencing stimuli), containing 28 affirmations established on a likert scale of 7 points (1 nothing true to 7 totally true). The data collected are tabulated using Excel software (Microsoft) and the factor analysis is elaborated using SPSS (IBM) software. The results point to a confirmation of six factors, 1-Demotivation / Extrinsic Motivation of External Regulation; 2-Extrinsic motivation of regulation introduced / identified / integrated; 3-Extrinsic Motivation of Integrated Regulation / Intrinsic Motivation; 4-Demotivation / Extrinsic Motivation of External Regulation; 5-Demotivation / Extrinsic Regulation / External Motivation and the 6-Extrinsic Motivation of Integrated Regulation, similar to the results of Guimarães and Bzuneck (2008), except for the extrinsic motivation by integrated regulation that was not contemplated in the evaluation.

Keywords: Self-determination, Learning Challenges, Distance Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 DIGNÓSTICO DA SITUAÇÃO PROBLEMA	10
1.2 OBJETIVOS DO TRABALHO	15
1.3 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	15
1.4 CONTRIBUIÇÃO TECNOLÓGICA-SOCIAL.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 REVISÃO DOS ESTUDOS ANTECEDENTES	22
2.2 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.....	28
2.2.1 FATORES INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS DA MOTIVAÇÃO HUMANA.....	30
2.2.2 UM PERFIL DO ALUNO QUE FREQUENTA EDUCAÇÃO EaD.....	33
3 DESIGN/METODOLOGIA/ABORDAGEM	37
3.1 OBJETIVO DO ESTUDO	37
3.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	37
3.3 COLETA DE DADOS E PARTICIPANTES.....	37
3.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS	39
3.5 MODELO: Escala de Motivação Acadêmica (EMA)	41
4 RESULTADOS	42
4.1 ANÁLISE EXPLORATÓRIA DISSERTATIVA	42
4.1.1 Perfil dos alunos	43
4.1.2 Trabalho	45
4.1.3 Razões de escolha do atual curso	46
4.1.4 Relação dos alunos com o método EAD	47
4.1.5 Avaliações sobre o curso.....	51
4.2 Identificação dos fatores intrínsecos e extrínsecos presentes neste estudo	52
CONCLUSÃO	62
REFERENCIAS	64
APÊNDICE A- ANÁLISE DE DESEMPENHO: TIPOS DE MOTIVAÇÃO	69
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO	70

1 INTRODUÇÃO

Demonstrar fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudantes em EaD, para acompanhamento e monitoramento no processo de controle da gestão de cursos.

De acordo com Moore e Kearsley (2007) definem a educação a distância (EaD) como o aprendizado esquematizado que acontece normalmente em um espaço diferente do local de ensino, exigindo técnicas específicas de criação do curso e instrução, comunicação mediante várias tecnologias e disposições organizacionais. A EaD não é mais uma novidade no ensino superior brasileiro, ela evoluiu ao longo das gerações e seu início é atribuído ao surgimento do texto expresso como tecnologia de comunicação (MUGNOL, 2016), como explica Moraes (2010, p.13), a educação a distância também é fator de desenvolvimento da educação, “[...] no sentido de criar novos modos de organizar o ensino e a aprendizagem em consonância com os desafios da “massificação” e da preservação da qualidade.”

As transformações produzidas no cenário educacional, motivadas pelo crescimento da EaD e a democratização do acesso a *internet*, nos últimos anos, fomentaram as ações de mobilização da comunidade acadêmica. Essa motivação favoreceu o alinhamento da educação, no sentido lato, das tecnologias aplicadas á educação, especialmente no desenvolvimento de atividades pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem. (ALVES, et.al, 2015, p.69). Utilizar de forma eficaz as ferramentas tecnológicas, usadas como estratégias para aproximar os tutores, coordenadores e alunos, é essencial para diminuir o distanciamento e isolamento dos estudantes, de forma que o processo de aprendizagem á distância não haja a sensação de solidão, “do eu sozinho”, criando uma nova cultura de aprender. A falta de efetivo acompanhamento da aprendizagem dos alunos pelas instituições também pode provocar desmotivação e riscos de evasão e retenção nos cursos. (MUGNOL, 2016, p.85).

A pesquisa justifica-se na busca de como os discentes estão interagindo e absorvendo a aprendizagem proposta pelos cursos, nesse tipo de modalidade de ensino. Também busca saber como as ferramentas disponibilizadas pela instituição de ensino estão agregando em seus conhecimentos, bem como, os resultados dessa aprendizagem estão contribuindo para sua inserção no mercado de trabalho ou que pretendem atuar. Para Gibson, Ivancevich e Donnelly (1998), “a aprendizagem acontece quando provocamos uma mudança

de comportamento relativamente estável, resultante de prática. [...] O termo prática pretende significar o treinamento formal e as experiências que escapam ao controle.”

As contribuições do estudo para as Instituições de Ensino Superior (IES) pauta-se na busca de melhoria de padrões de qualidade do ensino na modalidade EaD, através da análise da percepção dos estudantes quanto aos seus desafios de aprendizagem, com objetivo de melhorar o Projeto Pedagógico dos cursos em seus conteúdos como também nas ferramentas de ensino e vínculos entre alunos, professores, tutores e instituições. Também busca apoiar a política nacional de ensino superior na modalidade de EaD, estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996).

Para os discentes, o estudo de pesquisa contribui em buscar atender de forma satisfatória os intentos e anseios expressados nos resultados da coleta de dados, identificando seus desafios, além de insumos tecnológicos, mas, pessoais e profissionais. A aplicabilidade dos resultados da pesquisa proporcionará reflexões dos gestores quanto á criação de mecanismos ou ações motivacionais para que seus estudantes não pratiquem a evasão no curso, e, buscar inovação de ferramentas de modo a mitigar riscos de retenção no curso.

O estudo está dividido em quatro sessões, a saber: a primeira consta uma introdução do tema onde justifica-se a relevância do estudo em nível de melhoria da ciência e do setor produtivo ligado a serviços educacionais, bem como objetivos, situação problema, contribuições e implicações práticas. Em seguida, faz-se a sessão de fundamentação teórica, revisão dos estudos antecedentes e articulação das hipóteses e também o desenvolvimento crítico do tema explorando os riscos que caracteriza - o como uma problemática para a modalidade de ensino do EaD. A terceira sessão é a parte metodológica identificando os sujeitos e lócus da pesquisa seguida da sessão dos fundamentos teóricos que embasam a busca de solução do problema dos desafios da aprendizagem em EaD. A quarta sessão compreende os resultados da pesquisa, seguida das referências que pautou o diálogo científico.

1.1 DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

A Internet e os recursos tecnológicos fizeram emergir um novo paradigma social, descrito por alguns autores, como sociedade da informação ou sociedade em rede alicerçada no poder da informação e da comunicação (CASTELLS, 2003). Neste contexto, a educação superior tornou-se alvo da tecnologia tendo em vista as contribuições das instituições de ensino para a

socialização do conhecimento e as transformações sociais (BELLONI, 2006; ANDRADE, 2003). O surgimento das tecnologias de informação e de comunicação (TICs), e a lógica virtual delas advinda impacta as relações do sujeito com o mundo e, desse modo, revolucionam e afetam dimensões da vida humana tais como: relações de produção e trabalho, práticas sociais, códigos culturais, espaços e processos formativos. Nas palavras de CASTELLS (2003, p. 34) trata-se da “gênese de um novo mundo”, cadenciada por repercussões que atravessam desde os valores pessoais e as visões de mundo compartilhadas por pequenos grupos, até as já instituídas formas de organização materializadas na estrutura social.

As transformações produzidas no cenário educacional, motivadas pelo crescimento da EaD e a democratização do acesso à *internet*, nos últimos anos, fomentaram as ações de mobilização da comunidade acadêmica. Essa motivação favoreceu o alinhamento da educação, no sentido lato, das tecnologias aplicadas à educação, especialmente no desenvolvimento de atividades pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem. (ALVES, et.al, 2015, p.69).

Neste contexto a educação a distância (EaD) assume uma importância vital uma vez que torna possível o acesso à educação a públicos de diferentes camadas sociais por meio da democratização do acesso a todos. Embora, se reconheça sua importância, muito se tem a fazer para garantir a qualidade dessa modalidade educativa. De acordo com Moraes (2010, p.13), a educação a distância também pode ser fator de desenvolvimento da educação presencial.

A questão da aprendizagem efetiva, relevante e condizente com a realidade da atual configuração social, se resume na composição de duas concepções: a informação que deve ser acessada e o conhecimento que deve ser construído pelo aprendiz. O desafio da Educação, de modo geral e da Educação a Distância (EaD), em particular, está em criar condições para que a aprendizagem ocorra baseada nessas duas concepções. Isso implica a elaboração de diferentes abordagens de EaD, contemplando tanto a transmissão de informação como a construção do conhecimento. (VALENTE e MORAN,2011)

Nessa modalidade de ensino, percebe-se que há ainda uma necessidade de quebrar o paradigma de que a educação a distância está limitada somente ao ensino por computadores e redes virtuais. Nesse sentido o Moraes (2010, p.17) corrobora:

Deve-se encarar o termo como algo mais abrangente, que engloba diversas maneiras de aprendizagem, incluindo as diferentes maneiras de organizar as

atividades de ensino e aprendizagem, incluindo as diferentes formas de estimular e assistir o estudo independente, a autoconstrução. Agreguemos a isso um fato elementar em sociedades organizadas: o sistema escolar também tem a função de certificar e validar publicamente essa aprendizagem. A educação a distância redefine noções como:

- o tempo do ensino e da aprendizagem, a “aula”, a sessão de laboratório, etc.
- o ambiente, o espaço dessas atividades (sala de aula, laboratório, etc.)
- o formato do público (a turma, a classe)

Nesse mesmo aspecto Rodrigues (2010) faz a seguinte colocação: de acordo com a metodologia de cada instituição, podem ser utilizados alguns tipos de interação, sem que isso prejudique a aprendizagem do aluno. Para o desenvolvimento da EaD são necessários alguns procedimentos que envolvem materiais, formação, recursos humanos, didática, etc. Para tanto o funcionamento da EaD necessita: de um ambiente de aprendizagem, do conteúdo e da didática, da atuação docente e do tutor.

Para Machado (2016), com enfoque um pouco diferente, apresenta indícios de que os resultados de aprendizagem dos estudantes desta modalidade podem ser melhorados caso os alunos venham a utilizar, com maior frequência, a estrutura dos polos na realização de atividades grupais e estudos independentes. Quando se fala em EaD é latente sua inserção no que concerne a desempenho acadêmico, referido-se dessa forma na avaliação dos conhecimentos adquiridos em nível de escola ou universidade. Assim o desempenho acadêmico é uma medida das habilidades do aluno, expressando o que aprendeu ao longo do processo de formação. Em conformidade com Magalhães e Andrade (2006, p. 2), o desempenho acadêmico, está relacionado a fatores como inteligência, habilidade e competência.

A interação faz parte desse tipo de ensino, uma vez que as instituições se empenham na busca dos resultados advindos das mesmas. Diversas são essas formas, que de acordo com Moore e Anderson (2003) os tipos de interação existentes no EaD são:

Aluno/ professor – para o esclarecimento de dúvidas, o aluno entra em contato com o professor e o professor retorna os esclarecimentos ao aluno;
aluno/professor – por meio de interações virtuais *e-mail*, *chat* e fórum/ ou mesmo em encontros presenciais [...]

Observa-se que é também necessária a inclusão nessa modalidade de ensino uma ferramenta chamada controle, que no entendimento de Crepaldi (2013, p.472),

O controle interno pode ser definido como: o sistema de uma empresa, que compreende o plano de organização, os deveres e responsabilidades e todos os métodos e medidas adotados na empresa para salvaguardar seus ativos, verificar a exatidão e fidelidade dos dados contábeis, desenvolver a eficiência nas operações e estimular o seguimento das políticas administrativas prescritas.

Ainda, Attie (2010, p.149-150) diz que:

pela análise da definição de controle interno podemos observar a existência de vários fatores que necessitam ser clara e objetivamente expostos” são eles:

- a) Plano de organização é o modo pelo qual se organiza um sistema;
- b) Métodos e medidas estabelecem os caminhos e os meios de comparação e julgamento para se chegar a determinado fim;
- c) Políticas administrativas compreendem o sistema de regras relativas à direção dos negócios e à prática dos princípios, normas e funções para a obtenção de determinado resultado.

Nessa perspectiva as instituições criam seus mecanismos tecnológicos de modo a mitigar riscos e na busca de melhorias constantes no que concerne ao *feedback* ou a interatividade entre aluno e professor, professor e aluno e por sua vez, á própria instituição. Nesse aspecto conforme Mugnol (2016, p.27):

Portanto, a interatividade em educação a distância diz respeito ás trocas entre os diferentes agentes, ambientes e mídias envolvidos no processo de aprendizagem e que abrange as relações entre aluno-docente, aluno- aluno, aluno-conteúdo, entre outros. Não resta dúvida, então, de que sem o suporte dos recursos tecnológicos torna-se difícil a interatividade, inviabilizando o processo de aprendizagem.

Os cursos EaD exigem de seus alunos diversas habilidades que são extremamente valiosas para o mercado de trabalho e aprimoramento de seus conhecimentos e aptidões.

Nesse sentido foi publicado na unavirtual (www.blog.unavirtual.com.br), as 9 habilidades principais desenvolvidas nos cursos EaD conforme quadro 1:

Quadro 1 – Habilidades e Descrições desenvolvidas nos cursos EaD

Habilidades	Descrição / Características
Dedicação	A dedicação se torna muito mais necessária no modelo de educação a distância. Isso porque o aluno, mesmo sendo cobrado pela instituição com nível de exigência semelhante ao do ensino presencial, terá que se esforçar mais para cumprir os prazos e as tarefas no tempo estipulado, porque não há um acompanhamento físico constante que o engaje nesse sentido. As vantagens em desenvolver essa habilidade são claramente perceptíveis: as empresas buscam colaboradores que demonstrem devoção ao seu ofício. Por isso, se você está mais preparado nesse sentido, com certeza estará à frente de outros candidatos.
Compromisso	Como no ensino a distância há menor contato físico entre professores e alunos, você deverá ter mais compromisso com as suas tarefas. Da mesma forma, isso representa um diferencial para o mercado de trabalho, uma vez que o empenho e comprometimento são características essenciais de um bom funcionário.
Disciplina	Você verá que a logística de estudo exige muita disposição, regularidade e concentração. Não que essas características sejam menos requeridas ao estudar dentro de sala de aula, mas sem o contato físico com professores e alunos e horários definidos de aulas, você terá que desenvolver essa disciplina de forma autossuficiente, sem que haja motivação por outras pessoas.
Autonomia	Estudar, montar uma rotina de estudos, ler, fazer exercícios, criar projetos, organizar e planejar seu tempo exigirá de você ainda mais autonomia e autocontrole. Com o tempo, essa habilidade vai sendo cada vez mais aprimorada e, ao final do curso, você terá mais

	independência para gerir seu tempo e as suas atividades.
Organização	No decorrer do curso você desenvolverá grande capacidade de autogerenciamento, uma vez que terá que planejar sua rotina de forma independente e autossuficiente. Para o mercado de trabalho, conseguir se organizar em suas funções e obrigações é uma competência preciosa e, por isso, você será um candidato ainda mais estimado.
Automotivação	Assistir às aulas presenciais e estar conectado com outros alunos e professores fisicamente cria certa competitividade e motivação de forma nem sempre perceptível pelo estudante. Os cursos a distância, por sua vez, desenvolvem nos alunos uma motivação que é extrínseca ao ambiente escolar. Por isso, ao decorrer do curso, o aluno consegue trabalhar habilidades de automotivação e autogerenciamento. Essas aptidões são muito importantes para a formação de bons profissionais.
Fluência Tecnológica	O uso da tecnologia por si só já desenvolve as habilidades tecnológicas no aluno. Estudando quase que exclusivamente com recursos digitais — já que na maioria das vezes você vai ler, realizar pesquisas na internet e fazer trabalhos e exercícios com os recursos tecnológicos —, é possível desenvolver uma análise ainda mais perspicaz de fontes de leitura <i>on-line</i> . Assim você aprenderá a selecionar as informações seguras e fidedignas com maior facilidade, além de conhecer mais amplamente os diversos programas e recursos didáticos. Você também acaba se acostumando com a leitura de textos digitais e começa a lidar melhor com a escrita, com o desenvolvimento de trabalhos, exercícios e outras atividades que serão propostas no decorrer do curso.
Habilidades Linguísticas	Assim como acontece nos cursos presenciais, o comprometimento com as atividades estudantis na EaD contribui com o desenvolvimento de habilidades linguísticas, ou seja, de leitura e de interpretação de texto. Se você é um aluno que não está tão acostumado à rotina de estudos utilizando computadores, notebooks, smartphones, <i>tablets</i> e outras ferramentas, é possível que haja certa dificuldade na escrita de textos, artigos e trabalhos. O contato rotineiro com essas atividades, no entanto, vai deixá-lo cada vez mais qualificado e acostumado a essa função. Além disso, a cobrança recorrente pelos professores a respeito da interpretação de textos auxilia bastante o aluno, e, ao final, ele terá uma capacidade muito mais refinada de abstração, reflexão e elaboração de ideias e conceitos. A prática, nesse sentido, é fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades linguísticas.
Maturidade	Os cursos EaD desenvolvem grande maturidade em seus alunos, pois potencializam competências de disciplina, compromisso, dedicação, autonomia e organização. Eles acabam por moldar um perfil profissional e pessoal muito mais lapidado e com as seguintes características: Equilíbrio; Discernimento; Responsabilidade e Ponderação.

Fonte: Adaptado pelo autor. Portal Unavirtual. Disponível em: <<http://blog.unavirtual.com.br/9-habilidades-desenvolvidas-por-alunos-de-cursos-ead/>>.

Percebe-se que nessa modalidade de ensino tais habilidades supras citadas devem estar interligados com aqueles que farão uso desses estudos, ligando-os de forma que alcem seus objetivos e aptidões para se chegar ao êxito. O sistema de comunicação entre alunos a distância e a instituição ainda precisam superar grandes desafios. O primeiro diz respeito à melhoria dos processos de interação e acompanhamento dos alunos; o segundo, superar o risco da educação a distância ser reduzida às tecnologias educacionais. MUGNOL, 2016, p.85)

Há de se observar que o aluno do ensino a distância é diferente do aluno presencial, que tem todo um ambiente ao alcance dele. Aquele que opta pela EaD possui algumas características próprias (disciplina, dedicação autonomia, etc..) que são úteis para

estimular a percepção e a cognição do mesmo com a finalidade de prender sua atenção durante seus estudos.

Nesse aspecto, conforme Belloni (2006):

As características fundamentais da sociedade contemporânea que mais têm impacto na educação são, pois, na maior complexidade, mais tecnologia, compressão das relações de espaço e tempo. Trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, exigindo um trabalhador multi competente, multi qualificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma, um trabalhador mais informado e autônomo.

Ao professor cabe promover a comunicação na comunidade de aprendizagem, incentivando o intercâmbio de experiências e a circulação do saber entre os agentes do processo. (STRUCHINER, REZENDE, RICCARD & CARVALHO, 1998, p.3-10).

Nesse mesmo sentido, diz Ceron (2010):

Na minha prática percebo que o tutor presencial em EaD deve ter habilidade para estimular o aluno na busca de respostas de novas questões, levando-o a desenvolverem o pensamento crítico e sua autonomia, o tutor surge como um articulador, facilitador e orientador de mediações, aquele que ajuda a construir o caminho para seus alunos desenvolverem habilidades, buscarem de forma interativa novos saberes e uma aprendizagem com autonomia.

Assim, Mill (2012) argumenta que, no EaD, o processo de ensino-aprendizagem está dividido em um conjunto de profissionais chamado ‘poli docência’. Alguns dos profissionais deste coletivo estão diretamente envolvidos com a interação com os alunos e a mediação do conteúdo como o ‘professor formador’ e o ‘tutor virtual’.

De um modo geral a motivação é um fator inerente ao ensino a distância, onde dessa forma, conforme Santos *et.al.*, (2012): a motivação é um processo complexo que envolve motivos intrínsecos e extrínsecos de cada pessoa. Motivos esses construídos nas inter-relações sociais, desde a infância, e que acabam se efetivando na intrapessoalidade.

A motivação de estudantes tem se destacado no contexto educacional como um importante construto a se conhecer, em razão do ensino eficaz e da aprendizagem significativa. Diversos professores frequentemente manifestam intensa preocupação a respeito de como motivar os alunos que não demonstram interesse em aprender, apresentando resultados insatisfatórios de aprendizagem. (BRAVO, *et.al*, 2013). Conforme Guimarães e Boruchovitch (2004), “um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços,

usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio.

As descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca, representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento dos estudantes com a escola e com sua própria educação. (GUIMARÃES, BORUCHOVITCH, 2004).

O grande desafio é saber de que forma lidar com todo o arsenal de informações que não encontram barreiras de tempo e de espaço e podem contribuir para a democratização do conhecimento, visando aprendizagens significativas em que as informações sejam internalizadas e incorporadas ao que o sujeito já conhece (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Deste modo, as informações constituem a base do conhecimento, entretanto, sua aquisição implica, antes de tudo, “o desencadear de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo”. (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 5).

Isso significa dizer que o conhecimento é adquirido “quando as diversas informações se inter-relacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam”. (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 5). Deste modo, o conhecimento define-se como:

A capacidade que o aluno tem, diante da informação, de desenvolver uma competência reflexiva, relacionando os seus múltiplos aspectos em função de um determinado tempo e espaço, com a possibilidade de estabelecer conexões com outros conhecimentos e de utilizá-lo na sua vida cotidiana. (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 5).

Esta assertiva mostra que a diferença que existe entre informação e conhecimento, embora um complemento o outro existe diferença entre estes dois termos. Considera-se que a finalidade das instituições de educação, em especial das IES, é o de parametrizar-se pela qualidade da educação que oferece e a primazia pela construção do conhecimento, “numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante, e em que o papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas o de um mediador da aprendizagem”. (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 6).

Todavia, desafiar o aluno para que atue como co-participante do seu processo de aprendizagem e atue como protagonista do processo de ensino e aprendizagem é um “fenômeno complexo, multideterminado que pode apenas ser inferido, mediante a observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de auto-relato. (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 11). É comum, entre educadores e estudiosos do tema, a valorização do ambiente escolar como importante promotor da motivação e da aprendizagem.

Nesta lógica os estudos sob a perspectiva da teoria da Autodeterminação têm revelado as consequências positivas de um envolvimento autônomo dos estudantes nas situações de aprendizagem e procurado descobrir as variáveis contextuais relacionadas à sua promoção. Tais descobertas têm sido respaldadas nos dados obtidos mediante escalas de auto-relato, como é o caso do Instrumento proposto por Guimarães e Bzuneck na versão em português denominada (EMA) Escala de Motivação Acadêmica. (GUIMARÃES & BZUNECK, 2008, p. 11).

Estas questões motivaram a realização desta pesquisa e a formulação da seguinte questão de pesquisa:

Quais fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudantes em EaD?

1.2 OBJETIVOS DO TRABALHO

Demonstrar fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudantes em EaD, para acompanhamento e monitoramento no processo de controle da gestão de cursos.

Para atingir o propósito de pesquisa, este estudo apresenta de forma específica os objetivos:

- ✓ Identificar os fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudantes em EaD, a partir da aplicação da Escala de Motivação Acadêmica (EMA);
- ✓ Reaplicar o modelo de questionário estruturado proposto por Guimarães e Bzuneck (1989) aos discentes de todos os cursos de EaD do Instituto Mackenzie;
- ✓ Categorizar as variáveis intrínsecas e extrínsecas conforme modelo EMA, sobre a percepção dos mesmos, e
- ✓ Analisar tais resultados com base em cada resposta dada através de um *link* no formato *googleform* enviado por *e-mail* aos estudantes de modo teste, a verificar diferenças significativas nas variáveis ligadas a autodeterminação do sujeito e variáveis relacionadas ao ambiente e recursos disponibilizados para o aprendizado.

1.3 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

O que vem a ser de fato na prática o termo motivação? Uma ideia sugestiva sobre motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela

própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é motivo. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso. (BZUNECK, 2009, p. 9).

Nessa perspectiva, a qualidade da motivação de uma pessoa para a realização de determinada tarefa diferencia-se em *desmotivação*, caracterizada pelas ausências de intenção e de comportamento proativo. Em tal situação, observa-se desvalorização da atividade e falta de percepção de controle pessoal. A *regulação externa* é a forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca, na qual a pessoa age para obter ou evitar consequências externas. Na motivação extrínseca por *regulação introjetada* as consequências contingentes são administradas pela própria pessoa, como resultado de pressões internas como culpa, ansiedade ou a busca de reconhecimento social. A motivação extrínseca por *regulação identificada* ocorre em situações de reconhecimento e valorização subjacentes ao comportamento. É mais autônoma do que os dois estilos de regulação descritos anteriormente, mas a importância da realização do comportamento ainda é centrada na sua consequência ou nos benefícios decorrentes.

Na motivação extrínseca por *regulação integrada* está presente não somente a identificação com a importância do comportamento, mas, também a integração de tal identificação com outros aspectos do self. É a forma mais autônoma de motivação extrínseca, envolvendo escolha e valorização pessoal da atividade. No entanto, apesar do estilo autônomo de regulação do comportamento, na *regulação integrada* o foco ainda está nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade. (GUIMARÃES e BZUNECK, 2008)

Ainda nesse mesmo sentido, no que tange da motivação intrínseca os mesmos autores assim corroboram, finalmente, na *motivação intrínseca*, a atividade é vista como um fim em si mesma. É o estilo esperado de autodeterminação por reunir em si seus três componentes: (1) *locus* interno, a percepção de que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal; (2) liberdade psicológica, que se refere à vontade da pessoa de executar um comportamento quando ele é coerente e alinhado com seus interesses, preferências e necessidades; (3) percepção de escolha, que reflete a flexibilidade nas tomadas de decisão sobre o que fazer e como fazer ou até a possibilidade de não fazer. Emoções positivas como prazer, satisfação e divertimento são resultados da realização da própria atividade (BZUNECK e GUIMARÃES, 2008).

Assim, Moran (2002) afirma que:

Caminhamos para uma flexibilização forte de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias, avaliação. Isso nos obriga a experimentar pessoal e institucionalmente de modelos de cursos, de aulas, de técnicas, de pesquisa, de comunicação. Todas as universidades e organizações educacionais, em todos os níveis, precisam experimentar como integrar o presencial e o virtual, garantindo a aprendizagem significativa. É importante que os núcleos de educação a distância das universidades saiam do seu isolamento e se aproximem dos departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar suas aulas, que facilitem o trânsito entre o presencial e o virtual.

Em consonância com o exposto, acerca da motivação na aprendizagem se é arremetido ao seguinte questionamento: o que de fato é um aluno motivado, ou seja, quais características e atitudes pode-se notar nos alunos que nos mostram que eles estão motivados.

Nessa perspectiva, Bzuneck (2009, p.11), dar o seguinte conceito:

Em sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis e ao seu alcance. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida para cada tarefa. Como consequência, denomina-se desmotivado (e este é um conceito puramente descritivo) o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou se desistir facilmente quando as tarefas lhe parecerem um pouco mais exigentes.

Compreender o papel da motivação nos discentes não é tarefa fácil, haja vista a mesma está no interior de cada um e não pode ser vista, possibilitando apenas ser estudada mediante auto relato ou observação de comportamento, sendo dessa forma algo comum entre os agentes educacionais.

1.4 CONTRIBUIÇÃO TECNOLÓGICA-SOCIAL

Considera-se que conhecer e compreender os estilos de regulação do comportamento dos acadêmicos pode trazer contribuições importantes para a implementação de política ligadas a gestão curricular e de intervenção no contexto de EaD visando a promoção da motivação autônoma e da aprendizagem significativa dos acadêmicos.

As Instituições de Ensino Superior (IES) pautam-se pela busca de melhoria dos padrões de qualidade do ensino que oferecem na modalidade EaD, através da análise da percepção dos estudantes quanto as suas motivações para a aprendizagem, podem obter informações que ajudem a identificar qual é o perfil de aluno matriculado, suas necessidades e capacidades, com base nestas informações podem adequar seus Projetos Pedagógicos de modo que o currículo seja seu instrumento de concretização e de alcance da qualidade almejada.

Por outro lado, este estudo pode contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o tema em questão, bem como a democratização da educação superior e acesso ao conhecimento de um número maior de alunos ao acesso e permanência no curso, mas também para que se motivem a aprender, se desenvolver, e, assim, a concluir os cursos *on line* que ingressaram.

A educação à distância está se transformando, de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas, em referência para uma mudança profunda na educação como um todo. Ainda há resistências e preconceitos e se está aprendendo a gerenciar processos complexos de Ead, mas cresce a percepção de que um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem educacional por meio do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais. (VALENTE e MORAN, 2011, p. 45)

A distância hoje não é principalmente a geográfica, mas a econômica (ricos e pobres), a cultural (acesso efetivo pela educação continuada), a ideológica (diferentes formas de pensar e sentir) e a tecnológica (acesso e domínio ou não das tecnologias de comunicação).

Uma das expressões claras de democratização digital se manifesta na possibilidade de acesso à Internet e em dominar o instrumental teórico para explorar todas as suas potencialidades. Depara-se, em consequência, diante de um panorama poderoso para integrar todas estas mídias no ensino à distância e continuado. A Internet, ao tornar-se mais e mais hipermídia, começa a ser um meio privilegiado de comunicação de professores e alunos, já que permite juntar a escrita, a fala e proximamente a imagem a um custo barato, com rapidez, flexibilidade e interação até há pouco tempo impossíveis. (MORAN, 1997)

As chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), hoje nomeadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICS), estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, influenciando a realização de grande parte das ações, alterando o modo de viver, de aprender e de ensinar. (ALVES, 2015, p.59 et.al)

A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta, se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua.

Ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando se está integrado em um contexto estrutural de mudança do processo de ensino-aprendizagem, no qual professores e alunos vivenciam formas de comunicação abertas, de participação interpessoal e grupal efetivas. Caso contrário, a Internet será uma tecnologia a mais, que reforçará as formas tradicionais de ensino. A Internet não modifica sozinha, o processo de ensinar e aprender, mas a atitude básica pessoal e institucional diante da vida, do mundo, de si mesmo e do outro.(MORAN, 1997)

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A dinâmica da regulação da educação superior a distância (EaD) pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) tem início em 1998 e está inserida no contexto das mudanças conceituais trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em especial no que se refere às políticas de expansão do ensino superior; de incentivo á educação continuada; e de reformulação do sistema de avaliação do ensino superior. (ALVES, AMARO, et.al, 2015)

O ano é 1996, onde é publicada a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro, chamada ou denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) trazendo assim suas diretrizes e bases da educação no Brasil, onde em seu art. 80, evidencia as seguintes diretrizes ao ensino a distância: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada.”

A prioridade da LDB é o desenvolvimento do ensino e da educação continuada para capacitações, treinamentos e cursos gerais de qualificação e atualização de profissionais de todos os níveis. Destarte, a União regulamentará os requisitos para realização de exames e registro de diplomas relativos a essa modalidade de ensino, ou seja, cursos de educação a distância ou EaD. As diretrizes e normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: Art. 80 da Lei 9.394/96:

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação à distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012);
II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Na citada lei observa-se também em seu Art. 47 - §3º “quando trata do ensino superior, isenta professores e alunos da frequência obrigatória nos programas de educação a distância”

Assim o ensino a distância passou a ter maior notoriedade e difusão por sua amplitude de aplicabilidades e possibilidades. Dessa forma, essa difusão cria caminhos para o incentivo e possibilitando assim o acesso aos meios técnicos para que ocorra o processo ensino e aprendizagem. É de notável relevância apontar que as políticas educativas em educação à distância estão legitimadas pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que foi criada em 1995 e que criou uma série de projetos voltados a difusão e aperfeiçoamento da educação a distância no Brasil.

Tabela 1 – Comparação entre os censos ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância e INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira de instituições por região em %.

Região	2014 ABED	2014 INEP	2015 ABED	2015 INEP	2016 ABED	2016 INEP
Norte	5	6	6	6	7	-
Nordeste	15	21	18	21	18	-
Centro-Oeste	14	7	13	7	11	-
Sudeste	41	42	42	42	37	-
Sul	25	24	21	24	27	-

Fonte: Censo EAD 2016. Adaptado pelo autor.

As comparações entre os censos da ABED e do INEP nos permitiram perceber similitudes na maioria dos dados analisados. Isso indica que o censo da ABED apresenta uma amostragem significativa e representa um panorama confiável da EaD.

Dentre os dados analisados, observa-se que nos últimos seis anos o crescimento de instituições de ensino superior no Brasil que ofertam cursos a distância mantém um padrão estável, apresentando maior concentração nas regiões Sudeste e Sul. É absoluta também a participação das instituições privadas na oferta de cursos a distância. (www.abed.org.br).

2.1 REVISÃO DOS ESTUDOS ANTECEDENTES

A educação superior à distância vive um período de relevantes mudanças. O avanço da *Internet* está facilitando o acesso a cursos *on-line* de graduação e pós-graduação, principalmente de especialização. (MORAN, 2002).

Assim, para Alves, Amaro e Martins (2015, p.61):

Nessa conjuntura dicotômica, chama-se a atenção para o espaço escolar, ambiente que congrega educadores, ao mesmo tempo em que assumem a condição de “Imigrantes Digitais”, também admitem serem aprendizes e reconhecidos como “Nativos Digitais”. Não obstante, importante e necessário se construir uma concepção uma educação que seja capaz de sustentar as demandas derivadas da cultura digital.

Nesse mesmo aspecto, segundo, Camas (2013,p.182) conforme, citado por Alves, et.al (2015,p.61):

Diante desse cenário, até certo ponto perigoso, dada a não neutralidade das tecnologias e as redes de comunicação e informação existentes, surge a necessidade de se construir uma concepção de Educação baseada em uma pedagogia contemporânea que tenho com princípio : estimular por meio de atividades desafiadoras, o protagonismo juvenil; propiciar oportunidades de buscar respostas para questões complexas como o desenvolvimento de trabalho em equipe; privilegiar atividades a partir de aprendizagem baseada em projetos, com avaliação permanente e *feedcack*; usar tecnologia para pesquisa, interação, colaboração e produção de conhecimento, entre outros.

A educação a distância foi identificada num primeiro momento com ensino por correspondência, porque era baseado em textos e exercícios transportados pelo correio.

A segunda geração da educação a distância na universidade começou na década de 80, como o uso da televisão e do vídeo cassete para os telecursos profissionalizantes e formadores de estudantes do o ensino médio e fundamental. A terceira fase, dessa que promete ser uma evolução no ensino brasileiro começou no final da década de 90.

A partir de 1998, observa-se um crescente envolvimento de Instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância. (MORAN, 2002).

Nesse aspecto (Lévy,1998) assim corrobora:

Aquilo que identificamos, de forma grosseira, como “novas tecnologias” recobre na verdade a atividade multiforme de grupos humanos, um dever de coletivo complexo que se cristaliza sobre tudo em volta de objetos materiais, de programa de computador e de dispositivos de comunicação.

Em termos institucionais, a oferta de cursos superiores à distância poderia ser classificada dentro de três notáveis tendências, onde dessa forma, Moran (2002) assim as classifica:

Instituições isoladas – São Universidades e Faculdades de Ensino Superior que já atuam na educação presencial e agora oferecem cursos a distância. Em geral começam com cursos de extensão, depois com cursos de especialização e atualmente estão organizando cursos de graduação.

Associações e Consórcios. São Instituições de Ensino Superior brasileiras que unem seus esforços para oferecer cursos a distância em vários níveis. Há associações que são pontuais, temporárias, para um curso ou projeto específico, como por ex. o Projeto Veredas que reúne, a convite da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, dezoito Instituições de Ensino Superior para oferecer um Curso de Pedagogia nas Séries Iniciais para professores em serviço que não têm nível superior. Essa parceria é feita para este curso e se esgota ao seu término.

Instituições exclusivamente virtuais - instituições criadas exclusivamente para oferecer cursos a distância, operando no momento apenas em cursos de extensão. No Brasil não temos o modelo Open University ou UNED da Espanha, instituições que só existem para Educação a Distância. Temos portais ou *sites* que funcionam como um campus virtual, como o Univir (www.univir.br), em geral oferecendo cursos de extensão.

As instituições superiores de ensino estão finalmente começando a atuar de forma clara e decidida em Educação a Distância. O avanço da Internet está trazendo abundantes mudanças para a educação presencial, ao introduzir momentos e técnicas de educação a distância. E a educação a distância começa a aproximar-se da presencial, a sair do nicho em que se encontrava. Na medida em que cada instituição desenvolve sozinha ou em rede cursos de graduação, de especialização, de extensão e agora de Pós *stricto sensu*, vai adquirindo competência, atraindo novos alunos e mercados, perdendo o medo de arriscar e legitimando essa modalidade de educação. (MORAN,2002)

Evidenciar as ferramentas e competências necessárias para o gestor de ensino a distância não é algo fácil, haja vista tratar-se de uma modalidade de ensino que ainda está em crescimento e adaptações onde percebe-se que se tem muito a investigar e aprender com os atuais cursos em desenvolvimento. Todavia, é notório que os desafios trazidos por essa nova forma e concepção de ensino necessita de um gestor com percepções e atribuições diferenciadas em relação ao gestor de cursos presenciais, em razão do envolvimento de fatores relevantes como por exemplo, articulação das estruturas curriculares, acadêmicas bem como administrativas. Portanto, é notório que mediante o exposto, há que se discutir profundamente a respeito de suas atribuições e responsabilidades.

Outro ponto de profunda relevância, que deve ser levado em consideração para completar o perfil deste gestor, é a vasta diversidade cultural existente, desta forma não se

pode pensar num modelo único de gestão a ser seguido, pois cada curso possui seu público alvo com suas particularidades e sua demanda exclusiva tornando-se dessa forma um desafio para uma instituição ao implementar um curso a distância. Nesse aspecto de acordo com Ribeiro (2007, p.67)

Não se trata, portanto, apenas de infraestrutura tecnológica, declaração de princípios pedagógicos e de um local físico de devidamente identificado, mas de um ponto de referência institucional que norteie e agregue os recursos de planejamento e desenvolvimento da educação à distância, com critérios claros de planejamento e gestão, bem como instrumentos para acompanhar e coordenar cada etapa do trabalho.

Dessa forma o papel do gestor, nesta modalidade de ensino, é uma atividade que exige envolvimento e todo acompanhamento no que concerne às diretrizes e complexidades do mesmo que envolve o conhecer, direcionar e acompanhar todas as etapas do desenvolvimento do curso, bem como se relacionar com todos os profissionais nele envolvidos, assegurando dessa forma uma comunicação efetiva, com intuito de entender o funcionamento desse conjunto de tarefas, garantindo qualidade no processo ensino aprendizagem.

É fundamental a atuação do gestor, nas diversas esferas, pois ele tem que participar de forma eficaz, sempre que necessário, com ações precisas evitando desta forma falhas que comprometam o desenvolvimento do curso. Assim sendo, pode-se concluir que para o gestor: “[...] conhecer todos os aspectos de gestão da EaD é requisito essencial para que a mesma seja desenvolvida de forma profissional e com qualidade.” (RIBEIRO,2007).

A formação ou estrutura de um curso em EaD inicia-se com articulação entre o planejamento, implementação e gestão a partir de um diagnóstico o qual vai elencar as necessidades de um o público alvo (discente) até a sua avaliação. O gestor deve conhecer bem e acompanhar todo esse processo desde a sua concepção, implementação e manutenção para que se tenha controle de todas as etapas e garanta a qualidade das atividades propostas dessa forma a buscar pela eficiência e eficácia no processo do ensino e aprendizagem.

A interatividade entre aluno/professor contribuirá para que o ambiente educativo transcorra de forma satisfatória. Dessa forma, Arbex e Bittencourt (2007) atribuem a qualidade dos cursos à distância a um planejamento detalhado, cujas etapas procuram prever as dificuldades que este possa vir a apresentar.

Destarte, como na educação presencial, a função do gestor na modalidade a distância é dirigir o trabalho dos membros da instituição por meio do planejamento, da organização, direção e controle, por meio da elaboração de estratégias, definições de objetivos

e execução dos planos de coordenação de atividade, além de solucionar conflitos e detectar supostas falhas e erros com relação ao plano (RUMBLE, 2003, p.16).

Conforme Maximiano (1997, p.17) analisa o significado da administração, tratando-a como o processo de tomar e colocar em prática decisões sobre objetivos e utilização de recursos. O autor apresenta quatro tipos principais de decisões ou processos administrativos:

1. Planejamento: abrange decisões sobre objetivos, ações futuras e recursos necessários para realizar objetivos.
2. Organização: compreende as decisões sobre a divisão da autoridade, tarefas e responsabilidades entre pessoas e sobre a divisão dos recursos para realizar as tarefas.
3. Direção: significa ativar o comportamento das pessoas por meio de ordens, ajudando-as a tomar decisões por conta própria.
4. Controle: compreende as decisões sobre a compatibilidade entre objetivos esperados e resultados alcançados.

Para Moore e Kearsley (2008, p.214), entre os indicadores de qualidade na EaD estão os seguintes fatores: quantidade de consultas e matrículas, sucesso dos alunos, satisfação dos alunos, satisfação do corpo docente, reputação do programa ou da instituição, qualidade dos materiais do curso.

Ainda nesta mesma discussão, Mill (2012, p.31) contribui com algumas sugestões de aspectos a serem considerados pelo gestor, no sentido do maior controle de qualidade do sistema de ensino a distância, conforme quadro 2:

Quadro 2 – Fatores relevantes para controle de qualidade no sistema de ensino a distância

Fator	Descrição
Obter apoio institucional	É muito importante que o grupo gestor de EaD tenha apoio institucional. - Institucionalização efetiva da educação a distância: mudanças de mentalidade da comunidade acadêmica e incorporação das atividades de educação a distância na vida cotidiana da universidade, buscando a não-distinção entre educação a distância e educação presencial.
Consultar e se orientar	Através dos referenciais de qualidade para EaD do MEC.
Compreender que a gestão se baseia na administração e que esta é composta por quatro elementos:	Conceber/planejar, sistematizar/organizar, coordenar/dirigir e supervisionar/controlar.
Ter claro que a educação é composta por quatro elementos complementares:	Gestão, docência, discência e tecnologias.
A produção de materiais didáticos para EaD traz consigo desafios e dificuldades que a educação	Os prazos, por exemplo, são geralmente desobedecidos e costumam exigir muito esforço e

presencial desconhecia.	atenção do gestor.
Seja público ou privado, o financiamento da educação a distância é um ponto de estrangulamento para os gestores.	Angariar recursos não é nada simples e gerenciá-los também não é fácil, especialmente quando são escassos.
Tanto a avaliação do sistema de EaD ou a avaliação institucional (nível macro) quanto a avaliação do ensino-aprendizagem (nível micro)	São essenciais para uma formação de qualidade pela EaD (ou pela educação presencial). Por isso, é essencial que o gestor instale uma boa proposta de avaliação dos processos.
Nem todo gestor percebe isto ou dá a adequada atenção, mas o sistema logístico em EaD é demasiadamente complexo e costuma ser o responsável por diversos transtornos no processo de ensino-aprendizagem.	A distribuição de materiais didáticos, o fluxo de informações e o rigor/credibilidade na aplicação das avaliações presenciais obrigatórias são exemplos de dificuldades logísticas.

Fonte: Adaptado pelo autor de Mill (2012, p.31).

A estrutura do EaD tem suas variações em conformidade com a natureza do curso, dos objetivos almejados, da inserção pedagógica, da proposta de formação, da política cultural da instituição de ensino, do alunado, das tecnologias ou ferramentas de mediação usadas, da abrangência da oferta, dentre outros aspectos. No dia a dia, novas propostas e novas plataformas surgirão e velhos interesses permanecerão.

As etapas que seguem todo planejamento em torno de um curso à distância são fatores fundamentais que determinam a qualidade deste curso, identificando problemas e soluções na análise das estratégias pedagógicas. (ARBEX; BITTENCOURT, 2007, p. 51).

A motivação no contexto educacional é um fato constante no que concerne a sua aplicabilidade na modalidade EaD. Nesse sentido objetivo é, em sua maioria, encontrar formas de influenciar os estudantes a incrementarem seu envolvimento em atividades de aprendizagem (GUIMARÃES, BZUNECK e SANCHES, 2002).

Nesse contexto, a teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000) dar a entender a existência de três necessidades psicológicas básicas, comuns a todas as culturas, que são: a competência (capacidade para interagir eficazmente com o ambiente), o relacionamento (estabelecimento de relações e vínculos significativos com os outros) e a autonomia (vontade de efetuar escolhas de acordo com a noção que se tem de si mesmo).

Essa teoria identifica ainda um contínuo de formas motivacionais que vão da amotivação (ausência de motivação e/ou propósito) até à motivação intrínseca, passando pela motivação extrínseca. Os referidos autores (Deci e Ryan) apontam que no universo acadêmico devem criar-se ambientes de aprendizagem que promovam a motivação intrínseca e a auto regulação do campo comportamento, com fato mais do que a motivação extrínseca bem como a regulação externa do comportamento.

Desse modo tal teoria toma como parâmetros os princípios de avaliação de diferentes manifestações de motivação que podem implicar dessa forma no processo de ensino-aprendizagem.

A motivação é de fato um processo complexo que está relacionado a motivos intrínsecos e extrínsecos de forma particular de cada pessoa no terreno do aprender. Nesse sentido, conforme (Santos, Bernardi, Bittencourt, 2012)

O processo motivacional influencia diretamente o ensinar e o aprender de cada educando. A importância está em conhecer os motivos que estão implícitos nas ações dos alunos, se intrínsecos ou extrínsecos, e, sobretudo, em ter consciência de que esses motivos são elaborados nas relações interpessoais – em se tratando da educação escolar, nas relações proporcionadas pelas práticas educativas.

Em, suma, a motivação dos estudantes no que tange a aprendizagem é um fenômeno complexo haja vista a necessidade de observações nesse tipo de comportamento, seja em situações reais no que se refere a desempenho ou seja no campo da auto-relação.

2.2 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Em uma análise mais apurada percebe-se que o olhar das pesquisas sobre a motivação é redirecionado. A Teoria da Autodeterminação (TAD) inicialmente elaborada pelo autor americano Edward Deci na década de 1970, buscou identificar e compreender quais são os componentes essenciais da motivação intrínseca e extrínseca, bem como dos fatores relacionados com a sua promoção.

Com o objetivo de entender os componentes da relação entre aprendizagem e motivação recíproca, isto é, os efeitos que a motivação pode produzir na aprendizagem, assim como a aprendizagem pode interferir na motivação, na década de 70 surge um novo foco para os estudos da motivação – a cognição, este olhar vem se aprimorando até os dias atuais. A perspectiva classificada como cognitivista torna possível o uso de novas perspectivas teóricas e empíricas no estudo da motivação humana (DECI, 1972; DECI; RYAN, 1991; BZUNECK, 2004).

Tais estudos permitem uma reflexão maior sobre esta relação, em acordo BZUNECK (2001, p. 9) ressalta a importância da motivação no processo de ensino e aprendizagem pois segundo ele a “motivação ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso de suas ações”. De acordo com o autor, o efeito da motivação no aluno consiste fazer que com que se envolva nas atividades escolares, de tal

modo que, imprima esforços e se torne coparticipante do seu processo de aprender com a perseverança e persistência exigida por cada tarefa.

De acordo com Deci e Ryan (1987, p. 1025) discutem diferentes aspectos envolvidos na iniciação e na regulação da intencionalidade do comportamento humano, “ênfatizando que tanto se podem promover escolhas a partir do apoio à autonomia ou controlar comportamentos a partir de pressões para se alcançar determinados resultados”. Essa distinção entre comportamento autorregulado e regulação controlada está na origem da Teoria da Autodeterminação (TAD), que os autores vão refinando em suas obras subsequentes.

A teoria da motivação tem como núcleo central o conceito de auto regulação. Essa distinção entre comportamento autorregulado e regulação controlada está na origem da Teoria da Autodeterminação (TAD), que os autores vão refinando em suas obras subsequentes. DECI, KOESTNER E RYAN (2001), analisavam efeitos das recompensas extrínsecas sobre a motivação intrínseca e concluem que ao invés de se dar atenção a recompensas tangíveis, que podem interferir na motivação intrínseca, o foco deveria ser em atividades mais interessantes para os alunos, possibilitar que tenham mais escolhas, pois poderá assim se promover o engajamento em tarefas criativas, a flexibilidade cognitiva e a compreensão conceitual de atividades de aprendizagem.

Diferentemente da maioria das outras teorias, entretanto, a teoria da autodeterminação faz uma importante distinção adicional que se enquadra na classe de comportamentos que são intencionais ou motivados. Distingue entre tipos autodeterminados e controlados de regulação intencional. As ações motivadas são autodeterminadas na medida em que são autodeterminadas em seu comportamento (DECI, et al. 1991), enquanto as ações são controladas se forem compelidas por algum relacionamento interpessoal ou intrapsíquico.

Beluce e Oliveira (2015, p. 106), por exemplo, reforçam que de acordo com a teoria da autodeterminação, “o indivíduo é envolvido em situações de aprendizagem com o objetivo de atender três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e a percepção de pertencimento ou parentesco”. Essa teoria, segundo os autores ampliaria a visão dicotômica prevalente de que a motivação se classificaria em intrínseca e extrínseca, de modo que na referida teoria “o comportamento humano é visto como intencional; motivado por diferentes tipos de regulações que variam como resultado do nível de autonomia e autodeterminação percebido pelo sujeito”.

O estudo de DECI, et al. (1991) volta-se para os fatores que promovem (versus não promovem) o entendimento das pessoas sobre instrumentalidades de resultado de comportamento e engajam em comportamentos eficazes para alcançar resultados. A teoria da autodeterminação faz menção a comportamentos que são intencionais ou motivados. Distingue entre tipos autodeterminados e controlados de regulação intencional. As ações motivadas são autodeterminadas em seu comportamento (DECI, et al. 1991, p. 328), enquanto as ações são controladas se forem compelidas por algum relacionamento interpessoal ou intrapsíquico.

Para DECI, *et al.* (1991, p. 328-327), um dos mais importantes fatores promotores da motivação está num contexto com “condições que facilitarão a motivação, o desempenho e o desenvolvimento”. Em síntese motivação, desempenho e desenvolvimento serão maximizados dentro de contextos sociais que “proporcionam às pessoas a oportunidade de estarem satisfeitas com suas necessidades psicológicas básicas de competência, relacionamento e autonomia”. Isso significa dizer que as “oportunidades para satisfazer a necessidade de autossuficiência são autodeterminadas e não controladas”.

2.1.1 Fatores intrínsecos e extrínsecos da motivação humana

Os estudos de RYAN e DECI (2000) concluem que a autodeterminação é uma tendência relacionada à motivação intrínseca. Nessa perspectiva, as pessoas têm uma propensão natural para a realização de suas atividades, agindo de forma espontânea e não a partir de pressões externas. Todavia, os contextos de convivência social podem tanto fortalecer quanto prejudicar o desenvolvimento de tal potencialidade.

Quando intrinsecamente motivados, as pessoas se envolvem em atividades que lhes interessam, e o fazem livremente, “de livre e espontânea vontade sem a necessidade recompensas ou restrições” (DECI, et al. 1991, p. 328). Quando o indivíduo lê um livro por prazer, está intrinsecamente motivado para essa atividade. Comportamentos “intrinsecamente motivados representam tem relação com a autodeterminação emanam e são reforçados pelo ego”. Nessa perspectiva, as pessoas têm uma propensão natural para a realização de suas atividades, agindo de forma espontânea e não a partir de pressões externas. Todavia, os contextos de convivência social podem tanto fortalecer quanto prejudicar o desenvolvimento de tal potencialidade.

Uma das principais distinções dentro da SDT é entre motivação autônoma e motivação controlada. Quando motivadas autonomamente, as pessoas se comportam com um

senso de vontade e volição, quando experimentam prazer ou vêem valor pessoal na atividade ou comportamento em que estão engajadas. A abordagem da Integração Organísmica, como uma subcategoria da teoria da autodeterminação (TAD), aborda o conceito de internalização capaz de explicar o desenvolvimento da motivação extrínseca. Para Deci e Ryan (1985) os alunos adquirem e internalizam os processos motivacionais extrínsecos e evidencia a capacidade de gerar ações extrinsecamente motivadas, mas autodeterminadas.

Para DECI, et al. (1991, p. 328) a motivação intrínseca (autodeterminada) é o fenómeno que melhor reflete potencial positivo da natureza humana, se constitui no “suporte para o crescimento, integridade psicológica e coesão social”. Representa uma tendência “natural para procurar a novidade, o desafio e para atingir e exercitar as próprias aptidões”. Neste sentido, refere-se empenho numa determinada tarefa por esta ser interessante, “envolvente ou, de certa forma, criadora de satisfação”.

Um outro conceito importante a ser discutido na (TAD), é a motivação extrínseca (motivação para trabalhar em resposta externa à tarefa). Um aluno extrinsecamente motivado é aquele que executa uma tarefa interessado em “compensações externas ou sociais”. Isto é, está mais interessado na opinião de terceiros, as atividades são efetuadas com a principal “finalidade de agradar a professores e/ou pais, para ter recompensas externas, receber louvores ou somente para evitar uma punição”. (DECI, et al., 1991, p. 329).

Sendo assim, a motivação extrínseca refere-se ao desempenho de uma atividade, a fim de obter algum resultado, e, portanto, contrasta com o motivação, que se refere a fazer uma atividade para o satisfação inerente à própria atividade. Por exemplo, “os alunos que fazem o dever de casa porque acreditam pessoalmente em seu valor para a carreira escolhida são motivados extrinsecamente, assim como aqueles que fazem o trabalho apenas porque estão aderindo ao controle dos pais”. (DECI; RYAN, 2000, p. 71).

A ideia de que o aluno pode ser motivado tanto pelos fatores intrínsecos como extrínsecos é defendida por DECI e RYAN (2000, p. 71), quando dizem que todos os indivíduos são, por natureza, ativos e automotivados, curiosos, interessados, ansiosos pelo êxito. Entretanto, “a motivação extrínseca implica endosso pessoal e sentimento de escolha, ambos representam comportamento intencional, mas variam em sua autonomia relativa”. A motivação extrínseca é “aquela buscada por agentes socializadores inteligentes, independentemente do domínio aplicado”.

A subteoria da Integração Organística (TIO) atua como uma subteoria da TAD, introduzida por a partir dos estudos de DECI e RYAN (1985) para detalhar as diferentes

formas de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou dificultam a internalização e a integração da regulação para esses comportamentos. A Figura 1 ilustra a taxonomia da TIO de tipos motivacionais, dispostos da esquerda para exemplificar em termos do grau em que as motivações emanam do self (ou seja, são autodeterminadas). (DECI e RYAN (2000, p. 71).

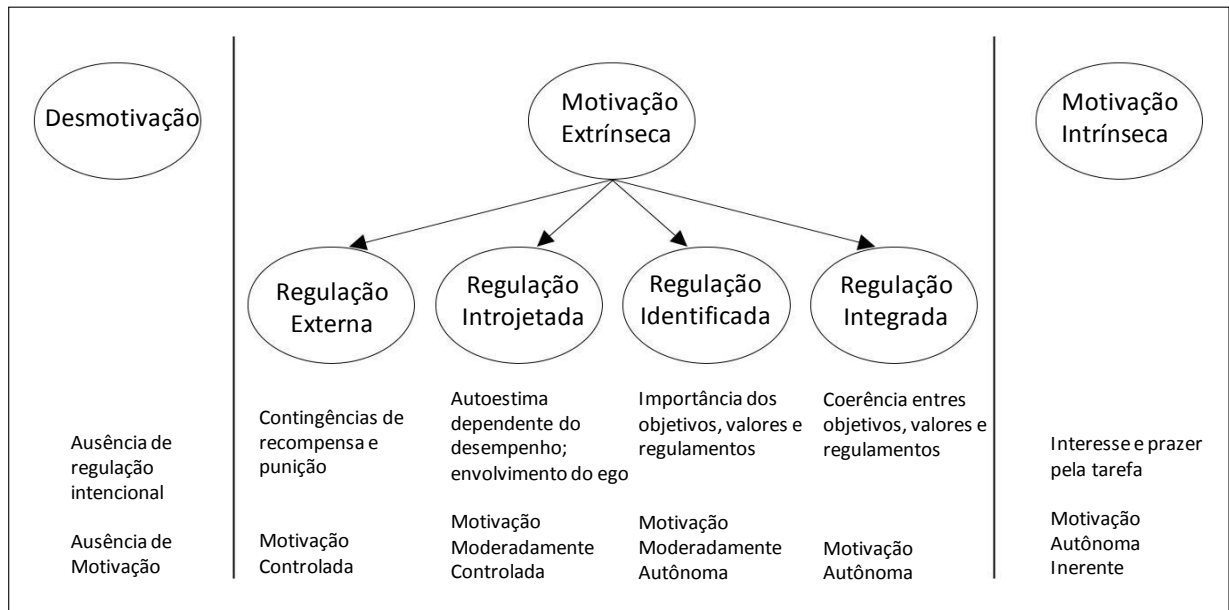


Figura 1 - Continuum de autodeterminação mostrando Tipos de motivação com seus estilos regulatórios – *locus* de causalidade e seus processos correspondentes.

Fonte: (DECI ; RYAN, 2000, p. 71).

De acordo com o esquema da figura 01 pode-se melhor compreender o *continuum* que regula os tipos motivacionais, seus estilos regulatórios e os lócus da causa. A não motivação (amotivação) como o próprio nome diz, refere-se à falta de motivação, à ausência de intenção ou de pensamento referente ao desenvolvimento de uma determinada atividade.

No que se refere ao contexto escolar, DECI, *et al.*, (1991, p. 330) dizem que na maioria dos casos, a motivação “extrínseca é guiada mais por estímulos do que pela própria atividade”. Quando mais diversificadas e interessantes forem as abordagens de um assunto “mais especializadas serão as tarefas maior, bem como maior será a motivação e a concentração e melhor será aprendizagem”. Deste modo pode-se dizer que a motivação é determinada por incentivos intrínsecos e extrínsecos.

2.2. 2 Um perfil do aluno que frequenta educação EaD

Com a Internet, a comunicação tornou-se acessível a todos, pessoas de todas as partes do mundo podem interagir sem barreiras. De acordo com Veen e Vrakking (2009, p. 28), os nativos digitais “[...] podem se comunicar com qualquer pessoa que esteja, como eles, disposta a resolver um problema ou responder a uma determinada questão”. Isso significa dizer que tecnologia tornou-se algo tão natural para os nativos digitais que de acordo com Veen e Vrakking (2009, p. 35), eles lidam com os computadores com extrema facilidade e sem a necessidade de fazer cursos, “nem precisam fazer cursos, manipulam seus telefones celulares, [...] tem amplo conhecimento sobre como baixar e modificar arquivos de música, utilitários para a compactação de arquivos e ferramentas para programação”.

Esse novo cenário, marcado pelas TIC e pela facilidade de interação entre as pessoas por meio das tecnologias de comunicação digital, precisa ser compreendido e adequada ao espaço da educação de modo que sirvam para melhorar o aprendizado dos alunos e não para a sua exclusão social, se apropriando delas e não sendo e não que sejam dominados por elas. Para tanto, faz-se necessário investir na formação dos docentes universitários para o uso das mídias digitais. Além de preparação nas áreas de conhecimentos específicos e pedagógicos, uma dimensão política que envolve a ética e comprometimento social. (OLIVEIRA, 2003; VEEN; VRAKKING, 2009).

Para Oliveira (2003) a apropriação das mídias digitais pelos sistemas de educação tem acarretado desafios que precisam ser enfrentados por meio de formação em primeiro lugar dos professores, uma vez que, o que está em jogo é a criação de novas maneiras de aprender e portanto de ensinar na educação superior, não exatamente com o aparato tecnológico, mas com as informações advindas desse novo tipo de veiculação ou propiciadas por ele.

Conforme Prensky (2001) os nativos digitais estão acostumados a receber informações rapidamente e a realizar várias ações, concomitantemente. São multitarefas: falar ao telefone, checar *e-mails*, ler notícias *online*, acessar sites, fazer buscas no Google, são algumas das ações que realizam no dia a dia. Para o autor, indivíduos que cresceram com acesso às tecnologias digitais conseguem interagir com vários tipos de mídias ao mesmo tempo e as usam como instrumento de comunicação.

Para Lévy (2000) o ciberespaço é o novo meio de comunicação que ocorre a partir de interconexões entre os computadores em rede, pois “um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas

que as mídias clássicas nos propõem”, além da imensidão de informações que armazena e, das pessoas que participam desse universo (LÉVY, 2000, p. 11).

Isso significa dizer que os nativos digitais têm a necessidade de interagir nesse novo ambiente de comunicação, no ciberespaço, em busca de socialização e revelam, por isso, grande quantidade de informações pessoais em blogs e em redes sociais. Palfrey e Gasser (2011) explicam que esse comportamento é objeto de estudo dos psicólogos os quais desenvolveram o que chamam de

Modelo decisório de revelação’, a suposição básica de que as pessoas decidem sobre o que, como e a quem vão revelar informações pessoais, baseadas nas avaliação das possíveis compensações versus possíveis riscos. Segundo esse modelo ao partilhar informações sobre seus gostos musicais, visam atingir objetivos: aprovação social, intimidade ou alívio do estresse, dentre outros. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 33).

Cada vez mais as ações dos nativos digitais estão inseridas na cibercultura, que é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modo de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2000, p. 17). isso significa dizer que por meio da Internet, principalmente os jovens interagem, cultivam valores, emitem opiniões e simulam no mundo virtual, o que é realmente válido para eles no mundo real.

Em decorrência disso, alguns professores perceberam que “os alunos de hoje demandam novas abordagens e métodos de ensino para que se consiga manter a atenção e a motivação” conforme afirmam Veen e Vrakking (2009, p. 28). Em acordo Coelho (2012, p. 5) diz que a geração digital “alterou, definitivamente, os rumos da Comunicação e da Educação [...] a escola e o professor, dentro do modelo tradicional, já não conseguem mais prender a atenção desse novo tipo de aluno”.

Em acordo Palfrey e Gasser (2011, p. 268) acrescentam que “para as escolas se adaptarem aos hábitos dos Nativos Digitais e à maneira como eles estão processando as informações, os educadores precisam aceitar que a maneira de aprender está mudando rapidamente”. Os mesmos autores afirmam que a forma de coletar e processar informações por meio da *Internet* tem afetado a aprendizagem, pois ao invés de se dirigir a uma biblioteca se resume a uma consulta no site *Google* e na Wikipédia. E os autores fazem ainda fazem a seguinte ressalva:

O simples fato de os Nativos Digitais não aprenderem coisas da mesma maneira que seus pais aprenderam não significa que eles não estejam aprendendo. [...] Os Nativos Digitais acessam muito mais informações sobre um tópico em que estão interessados do que os jovens das gerações anteriores jamais poderiam fazer. (PALFREY ; GASSER, 2011, p. 270).

Essa assertiva demonstra os efeitos da interatividade no comportamento dos discentes, esta mudança acompanha a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação, e, as instituições de educação precisam estar atentas a isso. Para tanto, o professor deve conhecer e identificar as gerações digitais existentes, em sala de aula, para assim saber lidar com cada indivíduo das gerações e suas dificuldades, pois cada geração possui características específicas e são de épocas distintas.

De acordo com Oliveira (2010) existem quatro gerações digitais classificadas como *Belle Époque*, *Baby Boomers*, Geração X e Geração Y, as características destas gerações são marcantes. Verifica-se nessa abordagem feita das gerações, baseada nas informações do em acordo com Oliveira (2010), que cada uma das gerações (*Belle Époque*, *Baby Boomers*, Geração X, Geração Y) é de épocas distintas e cada uma possui suas características predominantes. Portanto, os professores precisam atentar para esses fatos, uma vez que estas estão presentes no contexto da educação, especificamente *on line*, bem como não somente os alunos pertencem a gerações diferentes com também os professores, s cursos superiores estão compostos também por indivíduos das outras gerações.

3 DESIGN/METODOLOGIA/ABORDAGEM

Esta pesquisa tem natureza aplicada por se tratar de um estudo em uma realidade de alunos do curso de EaD em uma instituição privada do ensino superior. O método é o indutivo por considerar três elementos fundamentais demonstrado em três etapas: a observação dos fenômenos, a descoberta das relações entre eles e a generalização da relação (LAKATOS, 2008).

Os procedimentos de coleta de dados dar-se-ão através de um questionário semiestruturado, por permitir respostas padronizadas. Por questionários entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado (GIL, 2010).

O questionário foi estruturado com variáveis dos tipos motivação extrínseca e motivação intrínseca e desmotivação. A coleta de dados dar-se-á por um link virtual, enviado para os e-mails dos discentes, levando-os para uma página do Google Docs e sendo antes

esclarecido aos participantes de que serão asseguradas as informações com sigilo nos dados individuais.

O presente estudo consiste de uma pesquisa quantitativa conduzida em uma amostra de 130 estudantes (o questionário foi aplicado a uma população de 330 estudantes matriculados em todos os cursos da modalidade em EaD, da Instituição de Ensino Superior Universidade Presbiteriana Mackenzie do estado de São Paulo, para análise quantitativa, porém foram utilizados apenas 130 respondentes da sua totalidade, representado assim 39,39% da população)

O método de análise escolhido, pelo critério do tamanho da amostra, é paramétrico, com análise fatorial, média ponderada para cada uma de suas variáveis, por se tratar da identificação e descrição motivacionais dos alunos, bem como na relação entre as variáveis do estudo.

Os dados coletados serão tabulados utilizando o software Excel (Microsoft) e a análise fatorial foi elaborada através do software SPSS (IBM).

O modelo utilizado é adaptado por Guimarães e Bzuneck (2008) na versão em português denominada Escala de Motivação Acadêmica (EMA), da escala francesa *Echelle de Motivation en Education* (EME), elaborada e validada por Vallerand *et al* (1989). A partir dos resultados da pesquisa com um curso de bacharel em Ciências Contábeis em EaD, em uma instituição federal pública (em seu primeiro ano de edital de vestibular) no ano de 2013 e 2014, esta pesquisa inova em replicar o modelo em uma instituição de ensino particular no curso de bacharelado em Ciências Contábeis em EaD cuja instituição tem mais de 146 anos de fundação e mais de 02 anos com o curso em EaD em Ciências Contábeis e uma população de respondentes com 330 discentes.

A EMA já foi aplicado em outros estudos que de acordo com Vasconcelos, Freire, Sercudes (2015, p.59-60):

Outros estudos já utilizaram a escala EMA para estudar a motivação dos estudantes universitários, como é o caso do estudo feito por Guimarães e Bzuneck (2008) com 388 estudantes universitários de vários cursos. Outros pesquisadores aplicaram essa escala para estudar a motivação dos discentes em cursos específicos, como por exemplo, Sobral (2003), que aplicou essa ferramenta com estudantes de Medicina; Souza (2008) com estudantes de Pedagogia; Engelmann (2010), com universitários do curso de Artes; Falcão e Rosa (2008) com estudantes de Administração; e Leal Miranda e Carmo (2013) com estudantes de Ciências Contábeis.

O processo de ensino e aprendizagem estão em volta em diversas situações contextuais, e interpessoais, no entanto, a motivação relaciona-se com cada pessoa em particular

3.1 OBJETIVO DO ESTUDO

Quanto aos objetivos o estudo classifica-se como descritivo por proporcionar informações sumarizadas no total dos elementos da amostra estudada, permitindo análise de medidas de posição e medidas de associação dos níveis de relacionamento existentes entre duas ou mais variáveis. A fim de descrever as variáveis de autodeterminação aplica-se a metodologia de levantamento, ou *survey*, por se tratar de uma pesquisa que busca informações diretamente com um grupo de interesse. Procura-se também, elaborar novos itens que contemplassem os tipos de motivações intrínsecas e extrínsecas no que tange as motivações de ensino aprendizagem na modalidade EaD.

A abordagem do problema classifica-se como quantitativa para levantamento das variáveis, mensurando os fatores por percentuais de desafios, e qualitativa na categorização do perfil relacionadas aos desafios expressos nas dimensões de comportamento dos estudantes e do ambiente e suas estratégias de aprendizados.

3.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Esta pesquisa delimita-se de forma temporal no ano de 2018, e a investigação objeto dessa pesquisa dar-se-á no Estado de São Paulo em forma de questionário, aplicada aos discentes de todos os cursos em EaD do Instituição de Ensino Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie. A pesquisa sobre o assunto deu-se em razão do entendimento sobre os fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudantes em EaD acerca das metodologias aplicadas pela instituição de ensino, bem como os resultados advindos das ferramentas utilizadas para o processo de ensino aprendizagem.

3.3 COLETA DE DADOS E PARTICIPANTES

O questionário para a coleta dos dados foi organizado com 18 questões estruturadas e 26 subquestões, igualmente estruturadas presentes na Escala de Motivação Acadêmica (EMA). O instrumento esta composto por IV partes a saber:

a) A primeira parte tem como objetivo levantar um perfil demográfico dos alunos respondentes e esta composta por questões como gênero, idade, formação

acadêmica, área de atuação na empresa, tempo de experiência no cargo, tempo de atuação na empresa, etc.;

b) A segunda parte teve como objetivo identificar a opinião dos alunos sobre as condições de oferta do curso e esta composta de questões como: dificuldades de acesso on line; recursos físicos, recursos didáticos, satisfação com o curso, apoio didático e pedagógico on line e presencial, etc.;

c) A terceira parte do questionário teve como objetivo identificar o nível de preparo de disponibilidade do aluno para cursar a modalidade de educação *on line*, a partir de questões como conhecimento e facilidade para lidar com as mídias digitais, motivação para o auto-estudo; independência e autodisciplina; preparo e disponibilidade para o estudo individual; razões para a escolha do curso, etc.,

d) A quarta parte teve como objetivo identificar a percepção dos alunos sobre os fatores envolvidos na motivação para a realização do curso on line a partir de uma matriz fatores distribuídos em categorias e subcategorias que agregam em 26 questões estruturadas tais como: a) **Desmotivação** (1. Sinceramente, eu não sei por que faço um curso superior à distância; 2. Eu já tive boas razões para fazer esse curso, mas agora tenho dúvidas sobre continuar; 3. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no AVA; 4. Eu não vejo motivos para fazer esse curso; 5. Eu não vejo que diferença faz fazer esse curso); b) **Motivação Intrínseca** (1. Frequento o AVA pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes; 2. Faço esse curso porque para mim a universidade é um prazer; 3. Faço esse curso porque gosto muito do ambiente acadêmico); c) **Motivação Extrínseca por Regulação Externa** (1. Frequento o AVA para não receber faltas; 2. Faço esse curso porque meus pais me obrigam; 3. Frequento o AVA para ocupar meu tempo livre; 4. Faço esse curso porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar; 5. Frequento o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) porque a frequência é obrigatória; 6. Se a frequência no AVA não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas.); **Motivação Extrínseca por Regulação Introjogada** (1. Frequento o AVA porque é isso que esperam de mim; 2. Faço esse curso à distância para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente; 3. Faço esse curso porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante; 4. Faço esse curso porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos; 5. Frequento o AVA porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso); **Motivação Extrínseca por Regulação Identificada** (1. Faço esse curso para conseguir o diploma; 2. Frequento o AVA porque a assistência às aulas é necessária para a aprendizagem). **Motivação Extrínseca por Regulação Integrada** (1. Faço esse curso à

distância porque a educação é um privilégio; 2. Faço esse curso porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade; 3. Faço esse curso porque estudar amplia os horizontes; 4. Faço esse curso porque é isso que escolhi para mim).

3.4 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Inicialmente, foi realizada uma análise exploratória descritiva sobre as questões que exploram perfil do estudante, trabalho, relação com o método EAD e avaliações sobre o curso. Na sequência aplicada uma técnica estatística denominada análise fatorial exploratória, com o objetivo de simplificar o conjunto 26 afirmações e de ligá-las à motivação intrínseca (Saber, Realizar e Experimentar estímulos), motivação extrínseca (Regulação Externa, Introejeção e Identificação) e Desmotivação. Esta técnica permite ainda avaliar o quanto cada fator está associado a cada variável, bem como analisar o quanto o conjunto de fatores encontrados explica a variabilidade dos resultados obtidos nesta amostra, por meio da soma das variâncias originais (FAVERO *et al.*, 2009).

Após a organização dos itens com o resultado da análise fatorial, foi utilizada a análise estatística descritiva, como: média e desvio padrão. Posteriormente, para conhecer a associação linear entre as variáveis, foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson.

Os dados coletados serão tabulados utilizando o software Excel (Microsoft) e a análise fatorial foi elaborada através do software SPSS (IBM) conforme quadro 3:

Quadro 3 – Matriz da Análise Fatorial

ÁREA DE ESTUDO	PERGUNTAS	ALTERNATIVAS /ESCALAS NOMINAIS				
Perfil dos Estudantes	P1. Gênero do Estudante	Feminino 1	Masculino 2			
	P2. Faixa Etária do Estudante	Ate 20 anos 1	De 21 a 25 anos 2	De 26 a 30 anos 3	De 31 a 40 anos 4	41 anos ou mais 5
	P3. Graduação anterior	Sim 1	Não 2			
Trabalho do Estudante	P4.Trabalha/Estagia atualmente	Sim 1	Não 2			
	P6. Atua na área contábil	Sim 1	Não 2			
Motivos para realizar o Curso	P17.1.Facilidade de ingresso	Sim 1	Não 2			
	P17.2.Remuneração da área	Sim 1	Não 2			
	P17.3.Status do curso	Sim 1	Não 2			

	P17.4.É bom fazer um curso superior	Sim 1	Não 2			
	P17.5.Está na área que trabalho	Sim 1	Não 2			
	P17.6.Flexibilidade no horário	Sim 1	Não 2			
	P17.7.Exigência dos pais	Sim 1	Não 2			
	P17.8.Status da universidade	Sim 1	Não 2			
	P17.9.Outros	Sim 1	Não 2			
Relação dos Alunos com o Metodo EaD	P7.Dificuldade de acesso a internet na residência	Sim 1	Não 2	As vezes 3		
	P8.Acessibilidade da sala do polo nos horários programados	Sim 1	Não 2	As vezes 3		
	P9.1. Recursos utilizados na interação - FORUM	Sim 1	Não 2			
	P9.2. CHATS	Sim 1	Não 2			
	P9.3. VÍDEO CONFERÊNCIAS	Sim 1	Não 2			
	P9.4. WEB CONFERÊNCIAS	Sim 1	Não 2			
	P9.5. OUTROS	Sim 1	Não 2			
	P10.Disponibilidade dos tutores para orientação on-line	Nenhuma 1	Pouca 2	Conforme necessi// 3		
	P11.Consciência da disciplina em horários quando escolheu o curso em EAD	Sim 1	Não 2			
	P13.Avaliação habilidade para o estudo com autonomia	Péssima 1	Fraca 2	Regular 3	Boa 4	Ótima 5
	P14.Avaliação da habilidade para interagir na plataforma com colegas, professores e tutores	Péssima 1	Fraca 2	Regular 3	Boa 4	Ótima 5
	P16.Avaliação do dimensionamento da carga horária	Péssima 1	Fraca 2	Regular 3	Boa 4	Ótima 5
Avaliação Curso	P12.Avaliação dedicação ao curso	Péssima 1	Fraca 2	Regular 3	Boa 4	Ótima 5
	P15.Satisfação na realização de curso em EAD	Péssima 1	Fraca 2	Regular 3	Boa 4	Ótima 5

Fonte: elaborado pelo autor.

3.5 MODELO: ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA (EMA)

Este estudo buscou utilizar as variáveis estabelecidas na Teoria da autodeterminação apresentada por Guimarães e Bizuneck (2008) como:

A Teoria da Autodeterminação postula que todo ser humano é dotado de uma propensão natural para alcançar o desenvolvimento saudável e a auto-regulação. Para isto, desde o nascimento, as pessoas envolvem-se em atividades que lhes possibilitem a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e vínculo.

O instrumento proposto por Guimarães e Bizuneck na versão em português denominada Escala de Motivação Acadêmica (EMA), da escala francesa *Echelle de Motivation en Education* (EME), elaborada e validada por Vallerand *et al* (1989).

A EMA já foi aplicado em outros estudos que de acordo com Vasconcelos, Freire, Sercudes (2015, p.59-60):

Outros estudos já utilizaram a escala EMA para estudar a motivação dos estudantes universitários, como é o caso do estudo feito por Guimarães e Bizuneck (2008) com 388 estudantes universitários de vários cursos. Outros pesquisadores aplicaram essa escala para estudar a motivação dos discentes em cursos específicos, como por exemplo, Sobral (2003), que aplicou essa ferramenta com estudantes de Medicina; Souza (2008) com estudantes de Pedagogia; Engelmann (2010), com universitários do curso de Artes; Falcão e Rosa (2008) com estudantes de Administração; e Leal Miranda e Carmo (2013) com estudantes de Ciências Contábeis.

A escala original é composta de 28 itens, sendo cada ponto do continuum de autodeterminação avaliado por um conjunto de quatro itens, com exceção da motivação extrínseca por regulação integrada que não foi contemplada na avaliação. Ao participante é apresentada uma questão inicial "Por que eu venho à Universidade?", seguida de 28 afirmativas, colocadas em escala likert de 7 pontos (1 nada verdadeiro a 7 totalmente verdadeiro). (GUIMARÃES E BZUNECK, 2008).

Quadro 3- Itens do questionário (EMA) e seus fatores relacionados aos tipos de motivação

Tipos de Motivação	Afirmação
Desmotivação	Sinceramente, eu não sei por que faço um curso superior à distância. Eu já tive boas razões para fazer esse curso, mas agora tenho dúvidas sobre continuar. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no AVA. Eu não vejo motivos para fazer esse curso. Eu não vejo que diferença faz fazer esse curso.
Motivação Intrínseca	Frequento o AVA pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes. Faço esse curso porque para mim a universidade é um prazer. Faço esse curso porque gosto muito do ambiente acadêmico.
Motivação Extrínseca por	Frequento o AVA para não receber faltas. Faço esse curso porque meus pais me obrigam. Frequento o AVA para ocupar meu tempo livre. Faço esse curso porque enquanto estiver estudando não preciso

Regulação Externa	trabalhar. Frequento o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) porque a frequência é obrigatória. Se a frequência no AVA não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas.
Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	Frequento o AVA para provar a mim mesmo que sou capaz de completar um curso à distância Frequento o AVA porque é isso que esperam de mim. Faço esse curso à distância para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente. Faço esse curso porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante. Faço esse curso porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos. Frequento o AVA porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	Faço esse curso para conseguir o diploma. Frequento o AVA porque a assistência às aulas é necessária para a aprendizagem.
Motivação Extrínseca por Regulação Integrada	Faço esse curso à distancia porque a educação é um privilégio. Faço esse curso porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade. Faço esse curso porque estudar amplia os horizontes. Faço esse curso porque é isso que escolhi para mim

Fonte: Adaptado pelo autor.

4 RESULTADOS

Mediante a pergunta de pesquisa: Quais fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudantes em EaD?, esse estudo busca apresentar uma resposta através de uma análise quantitativa, por meio de uma população de 330 estudantes matriculados em todos os cursos da modalidade em EaD, da Instituição de Ensino Superior Universidade Presbiteriana Mackenzie do estado de São Paulo, entretanto, foram utilizados apenas 130 respondentes da sua totalidade, representado assim uma amostra de 39,70% da população.

4.1 ANÁLISE EXPLORATÓRIA DESCRITIVA

A seguir realizar-se-á a análise estatística descritiva das primeiras 17 perguntas do questionário, conforme especificado no quadro a baixo.

4.1.1 Perfil dos alunos

A maioria dos alunos respondentes dessa pesquisa foi do sexo feminino (63%) compatível com que mostrou o Censo EAD 2016 (54%) (Gráfico1).

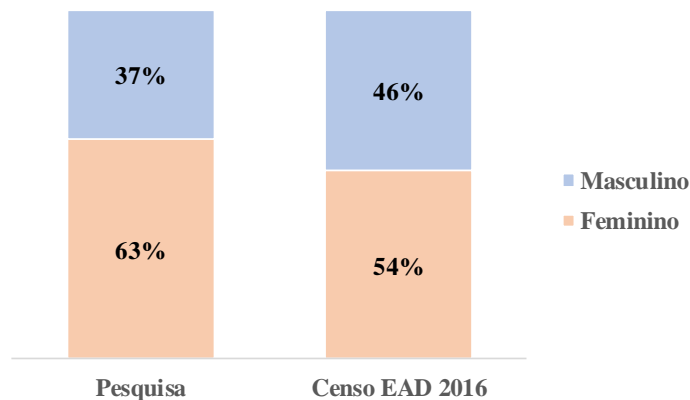


Gráfico 1: Distribuição dos respondentes por gênero

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Em relação à faixa etária, observa-se no Gráfico 2, que a maioria dos alunos possuem mais de 30 anos (60%). Esse percentual é ainda maior no caso dos homens (66%) e cai para 51% no caso das mulheres.

Comparando as faixas etárias dos respondentes da pesquisa com os resultados do Censo Brasil EAD2016 (Gráfico 3), observa-se relevantes diferenças nas distribuições. Enquanto no caso desse trabalho tem-se 40% dos respondentes com até 30 anos, no caso do Censo esses valores são de 67%. Interessante observar também, que no caso da presente pesquisa tem-se 25% dos respondentes com mais de 40 anos, enquanto pelo Censo Brasil 2016 esses estudantes representam apenas 3% da população.

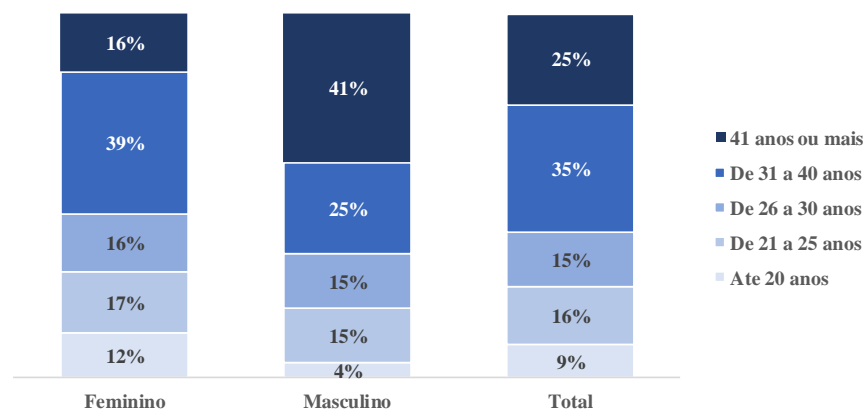


Gráfico 2: Distribuição dos respondentes por faixa etária

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

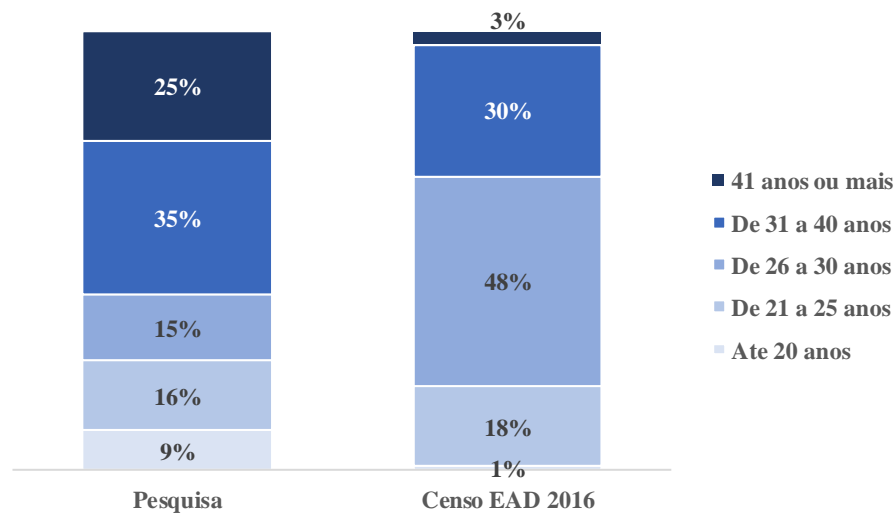


Gráfico 3: Comparação entre Faixas etárias dos respondentes da pesquisa e resultados do Censo EAD Brasil 2016

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Em relação à graduação anterior, observando o Gráfico 4, nota-se que 35% dos respondentes da pesquisa a possuem. No caso dos homens esse valor cai para 31% e das mulheres se mantem em 35%. Interessante destacar os valores observados na faixa dos respondentes com mais de 40 anos que estão bem abaixo da média geral (27%) e o valor da faixa até os 20 anos (8%), que pode indicar uma falha de interpretação da pergunta.

Analisando a Tabela1, observa-se que 75% das graduações anteriores estão na área de Ciências Humanas, 16% na área de Tecnologia, 5% na área de Ciências Exatas e 5% na área de Ciências Biológicas e Saúde.

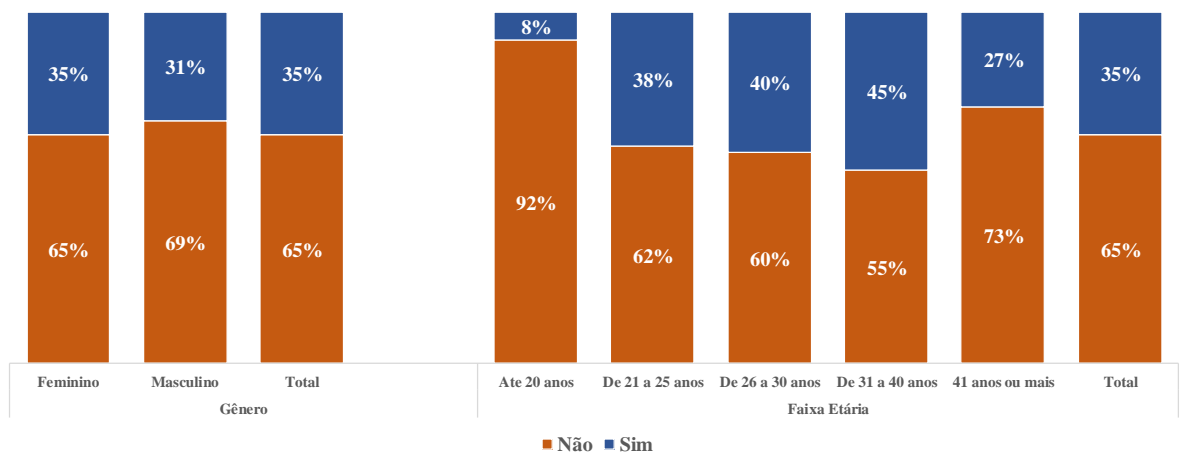


Gráfico 4: Distribuição de respostas sobre Graduação anterior.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Área Graduação Anterior	Gênero			Faixa Etária					Total
	Feminino	Masculino	Total	Ate 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 40 anos	41 anos ou mais	
Ciências biológicas e da Saúde	7%		5%				6%	11%	5%
Ciências Exatas		13%	5%				12%		5%
Ciências Humanas	79%	67%	74%	100%	67%	62%	82%	78%	74%
Tecnologia	14%	20%	16%	0%	33%	38%	0%	11%	16%
Ciências Humanas	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela1: Distribuição de respostas sobre área da Graduação anterior.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

4.1.2 Trabalho

Pelo que demonstra o Gráfico 6, Na época da pesquisa, 78% dos respondentes trabalhava ou estagiavam. Esse percentual era de 90% para os homens e de 72% para as mulheres. Quanto às faixas etárias, as de 21 a 25 anos e de 26 a 30 anos apresentam valores mais elevados, respectivamente 81% e 85%.

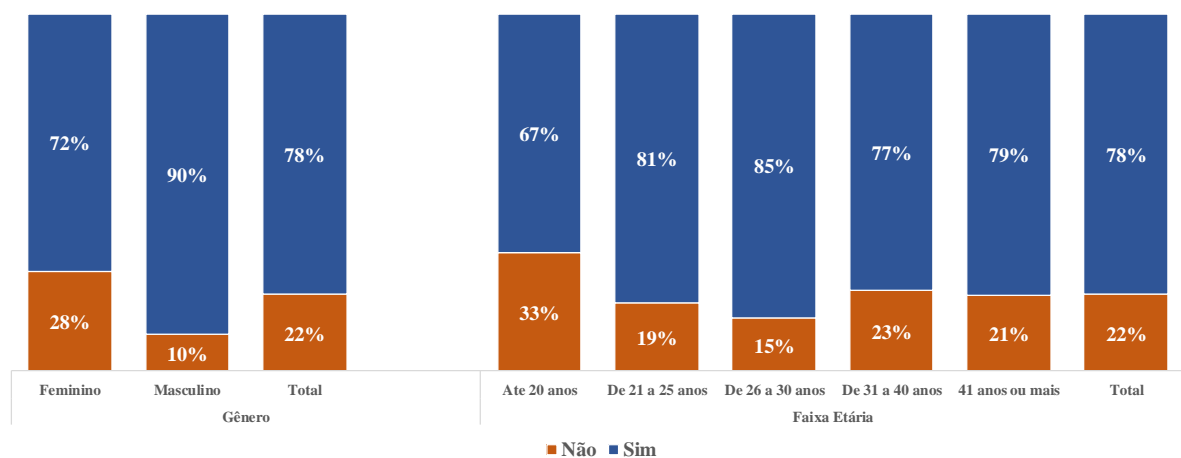


Gráfico 5: Distribuição de respostas sobre trabalho ou estágio atualmente.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Já a Tabela 2 mostra que entre os que trabalham, 54% o faz por um período entre 7 e 8 horas diárias e 34% por um período que supera as 8 horas, perfazendo um total de 77% que trabalha por 7 horas ou mais diariamente. Esse valor chega a 95% para os homens e 83% para as mulheres. Cabe observar ainda, que conforme aumenta a faixa etária, aumenta o percentual de pessoas que trabalham acima de 8 horas por dia, chegando a 48% dos respondentes com mais de 40 anos.

P5.1.1 Quantas horas trabalha/estágia por dia	Gênero			Faixa Etária					
	Feminino	Masculino	Total	Ate 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 40 anos	41 anos ou mais	Total
Ate 6 horas	17%	5%	12%	25%	12%	17%	9%	8%	12%
De 7 a 8 horas	54%	53%	54%	63%	76%	50%	50%	44%	54%
Mais de 8 horas	29%	42%	34%	13%	12%	33%	41%	48%	34%
Total Geral	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 2: Distribuição de respostas quanto ao numero de horas do trabalho.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Apenas 8% dos respondentes afirmaram que atuam na área Contábil, sendo que na maioria dos casos suas idades variam entre 21 e 40 anos, como pode-se observar na tabela 3.

6. Atua na área contábil	Gênero			Faixa Etária					
	Feminino	Masculino	Total	Ate 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 40 anos	41 anos ou mais	Total
Não	91%	92%	92%	100%	90%	90%	89%	94%	92%
Sim	9%	8%	8%		10%	10%	11%	6%	8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 3: Distribuição de respostas quanto à atuação na área Contábil.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

4.1.3 Razões de escolha do atual curso

Analisando o Gráfico 6 constata-se a distribuição das respostas dadas pelos participantes da pesquisa para a pergunta “Assinale as principais razões que o levaram a escolher esse curso “. A principal razão que os leva a escolher o seu atual curso foi a “Flexibilidade no horário” (70%), mostrando que tal decisão está altamente correlacionada com o fato dos cursos serem totalmente EAD. Na sequência vem “Status da Universidade” como segunda principal razão (48%), o que demonstra a preocupação com a referência da Universidade à qual estará vinculando seu futuro diploma.

Já para 31% dos respondentes, o principal motivo é seu atual curso estar relacionado com a área em que trabalha, razão esta seguida de perto pela afirmação de que “é bom fazer um curso superior” (28%). Ambos os motivos podem estar relacionados à preocupação com a carreira. O mesmo acontece com “O interesse na área” (4%) e “Aumentar a Empregabilidade” (3%)

Os motivos “Facilidade de Ingresso” (22%), “Status do Curso” (16%) e “Remuneração da área” (13%) parecem mais relacionados com motivações ligadas ao status pessoal. Finalmente “Exigência dos pais” (3%) está ligada certamente a motivações extrínsecas.

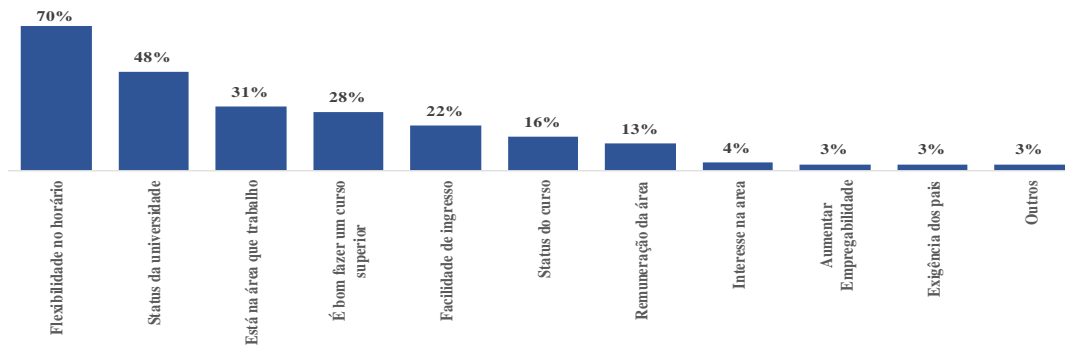


Gráfico 6: Distribuição sobre razões que levaram os respondentes a fazerem seus cursos EAD.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

4.1.4 Relação dos alunos com o método EAD

Como se verifica, no Gráfico 10, a maioria dos estudantes (86%) não relatam dificuldades de acesso à Internet em suas residências, entretanto esse percentual oscila tanto considerando o gênero, quanto a faixa etária, o que não seria esperado se as dificuldades de acesso se devessem simplesmente às questões técnicas de conexão. Isso pode indicar que o conhecimento pessoal tenha influência sobre as dificuldades relatadas.

Cabe ressaltar que, nesse aspecto, o público masculino e os entre 26 e 30 anos parecem levar vantagem uma vez que 98% e 100% respectivamente, afirma não possuir (92% e 90%) ou possuir só às vezes (6% e 10%) problemas de acesso à Internet na residência.

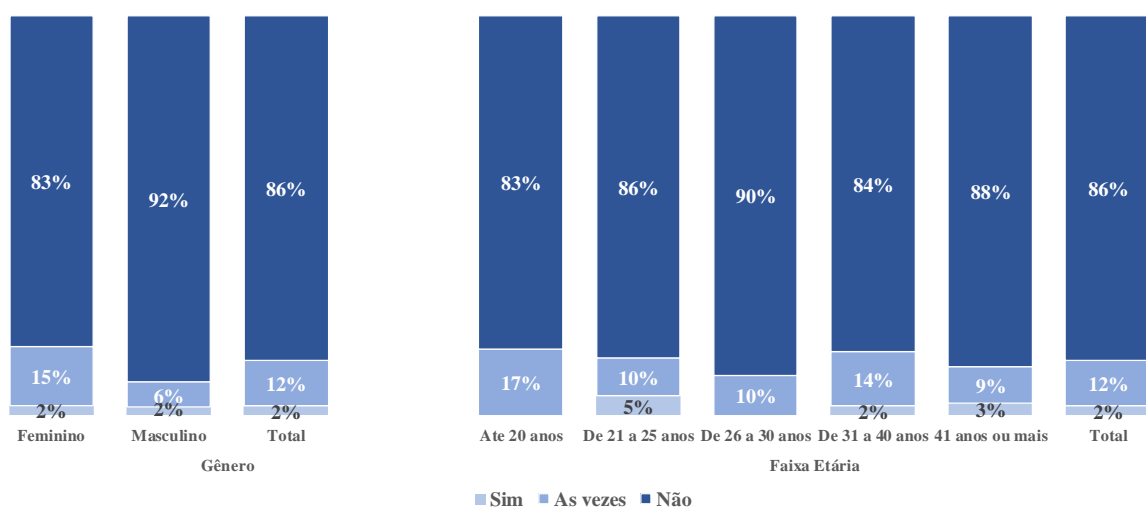


Gráfico 7: Distribuição das respostas sobre dificuldades com a Internet na residência.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

De forma semelhante à questão anterior, quando perguntados “A sala do seu polo é acessível nos horários programados para você ter acesso?” nota-se que, quando analisa-se a Tabela 4, no total 90% dos alunos alegam não possuir problemas quanto à essa acessibilidade, mas alguns percentuais ligados à dificuldades quanto ao acesso podem indicar questões de ordem relacionadas ao perfil do aluno ou ao seu conhecimento.

P8.Acessibilidade da sala do polo nos horários programados	Gênero			Faixa Etária					
	Feminino	Masculino	Total	Ate 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 40 anos	41 anos ou mais	Total
Sim	90%	90%	90%	83%	86%	100%	91%	88%	90%
As vezes	9%	4%	7%	8%	14%		5%	9%	7%
Não	1%	6%	3%	8%			5%	3%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 4: Distribuição das respostas sobre acessibilidade da sala do polo nos horários programados.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Com a análise da Tabela 5, observa-se que os recursos citados como utilizados para a interação professores/tutores com alunos foram: Fórum (43%), Chats (27%), Vídeo Conferências (22%), Web Conferências (4%) e Outros (5%) como e-mails e mensagens.

De forma geral essa distribuição não se altera muito quando se considera as diversas faixas etárias. Já quando se considera o gênero, há uma inversão entre Chats e Vídeo Conferências, respectivamente 29% e 19% para mulheres e 21% e 27% para homens.

Recursos utilizados na interação	Gênero			Faixa Etária					
	Feminino	Masculino	Total	Ate 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 40 anos	41 anos ou mais	Total
Fórum	43%	43%	43%	41%	49%	44%	39%	45%	43%
Chats	29%	21%	27%	26%	37%	35%	25%	18%	27%
Vídeo conferências	19%	27%	22%	19%	14%	18%	23%	27%	22%
Outro	4%	6%	5%	4%		3%	8%	5%	5%
Web conferência	5%	2%	4%	11%			5%	5%	4%
Total	100%	99%	101%	101%	100%	100%	100%	100%	101%

Tabela 5: Distribuição das respostas sobre recursos utilizado para promover a interação professores/tutores com alunos.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Quando o assunto é a disponibilidade dos tutores para orientação on-line, a maioria (70%) declara que ela ocorre conforme a necessidade da turma, e 30% declaram que há pouca ou nenhuma disponibilidade.

A análise do Gráfico 8 mostra que, independentemente de gênero ou faixa etária, a maioria sempre aponta que os tutores estão disponíveis conforme a necessidade da turma, mas

Tabela 6: Distribuição das respostas sobre a auto avaliação da habilidade para interagir na plataforma com colegas, professores e tutores.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Outra questão interessante foi a abordada na pergunta “Como você avalia sua habilidade para o estudo com autonomia?”, cuja distribuição está expressa no Gráfico 9.

No total, 81% avalia sua habilidade em realizar os estudos com autonomia como ótima/boa. Não há divergências significativas desse valor quando se analisa as respostas considerando gênero. Já quando se considera a faixa etária as divergências começam a aparecer. Por exemplo: enquanto em média a auto avaliação ótima é de 32%, para a faixa de 21 a 25 é de apenas 10%. Novamente aparece a auto avaliação péssima apenas na faixa acima de 40 anos (3%). Já os alunos entre 31 e 40 anos parecem ser aqueles que demonstram maior habilidade, pois sua pior avaliação é apenas regular.

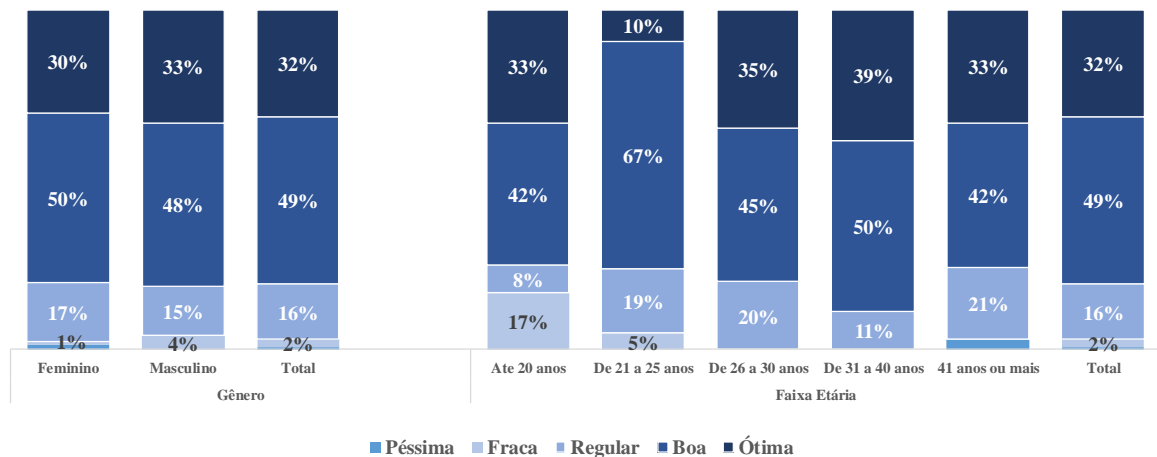


Gráfico 9: Distribuição das respostas sobre a auto avaliação habilidade para realizar os estudos com autonomia.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Em relação ao dimensionamento da carga horária dos cursos EAD, para 85% dos respondentes ele é ótimo/bom, como demonstra Gráfico 10.

Não há divergência desse percentual no segmento gênero. Já para no segmento faixa etária observa-se que os mais satisfeitos são os respondentes de 26 a 30 anos e os de 31 a 40 anos

respectivamente com 90% e 93% de avaliação ótima/boa. Já as pessoas com idade entre 21 e 25 anos parecem ser as mais insatisfeitas, apresentando avaliação ótima/boa em apenas 67% dos casos.

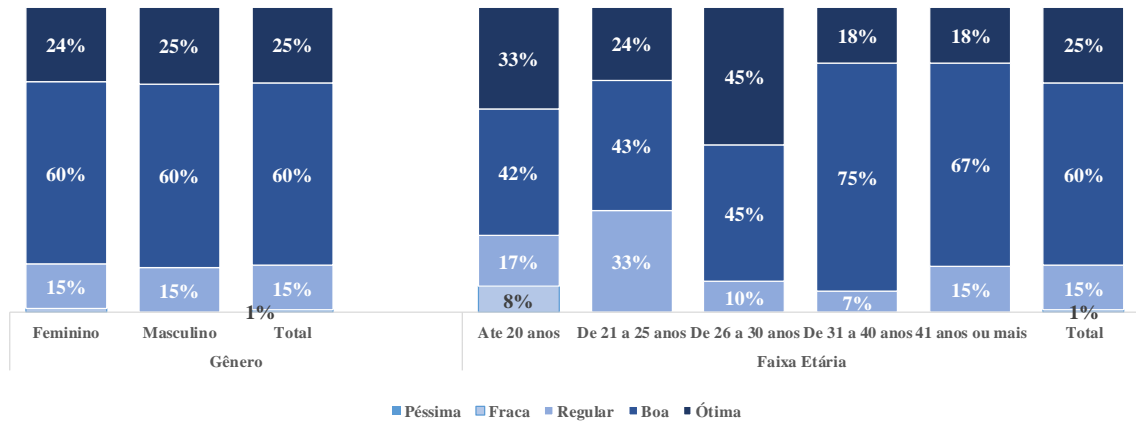


Gráfico 10: Distribuição das respostas sobre a avaliação da carga horária dos cursos.
Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Na questão “Consciência da disciplina em horários quando escolheu o curso em EAD”, como pode-se ver na Tabela 7, 88% do total dos estudantes respondeu que sim, havia essa consciência. Não há muita diferença na opinião de mulheres e homens. Já quando se considera as faixas etárias observa-se que essa consciência parece estar mais presente nos estudantes acima de 30 anos (93% e 94%). Os que parecem ter tido menos consciência sobre esse fato são os jovens de 25 a 30 anos (79%)

P11. Consciência da disciplina em horários quando escolheu o curso em EAD	Gênero			Faixa Etária					
	Feminino	Masculino	Total	Ate 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 40 anos	41 anos ou mais	Total
Não	11%	13%	12%	17%	19%	21%	7%	6%	12%
Sim	89%	88%	88%	83%	81%	79%	93%	94%	88%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabela 7: Distribuição das respostas sobre a avaliação da carga horária dos cursos.
Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

4.1.5 Avaliações sobre o curso

No Gráfico 11 pode-se analisar a avaliação dos alunos quanto à dedicação ao curso. Neste caso, no total, 82% afirmam ter uma dedicação ótima/boa. O gênero feminino se avalia com uma dedicação ótima em 33% dos casos, contra 25% no gênero masculino.

Quando se avalia as faixas etárias também se encontra diferenças interessantes. Os alunos acima de 40 anos avaliaram sua dedicação como ótima em 45% dos casos, o maior valor encontrado para este conceito. Já para apenas 67% dos alunos entre 21 e 25 anos sua dedicação é ótima/boa.

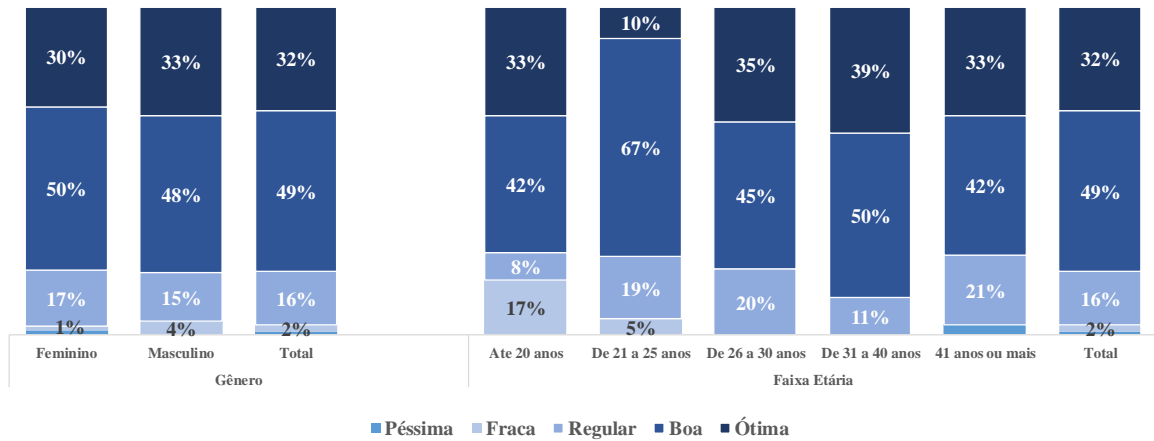


Gráfico 11: Distribuição das respostas sobre a avaliação sobre a dedicação ao curso.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Por último, analisa-se no Gráfico 12 a satisfação com a realização do curso. A maioria dos respondentes tem uma satisfação ótima/boa com a realização do curso (86%), e este fato se repete em todas as segmentações. Os que apresentam um menor percentual de satisfação ótima/boa são os acima de 40 anos o que pode ser explorado em estudos futuros.

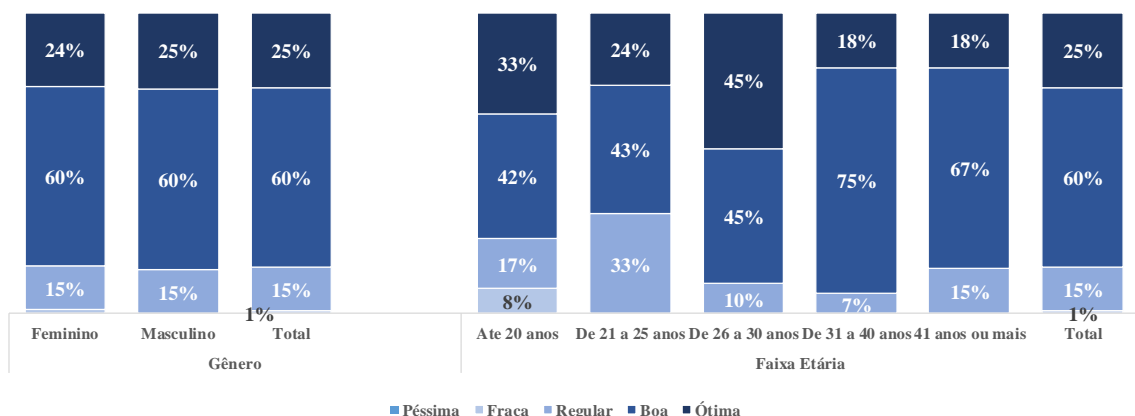


Gráfico 12: Distribuição das respostas sobre a satisfação com o curso.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

4.2 Identificação dos fatores intrínsecos e extrínsecos presentes neste estudo

Para identificar os fatores intrínsecos e extrínsecos associados a este estudo utilizar-se-á uma técnica estatística denominada Análise Fatorial. O objetivo principal do emprego dessa técnica é descrever ou representar um considerável número de variáveis criando-se um conjunto menor de variáveis, os chamados fatores. A técnica permitirá também avaliar o quanto cada fator criado está associado a cada variável, bem como analisar o quanto o conjunto de fatores encontrados explica a variabilidade dos resultados obtidos naquela amostra, por meio da soma das variâncias originais (FÁVERO, et al., 2009).

A utilização da Análise Fatorial supõe que as variáveis podem ser agrupadas de acordo com suas correlações, tendo como resultado, grupos com todas as variáveis altamente correlacionadas entre si, e baixas correlações com variáveis de um grupo diferente. Cada fator é representado por um grupo de variáveis identificadas pelas correlações observadas. Para verificar se o método de análise fatorial pode ser utilizado e se constitui em um método adequado aos propósitos desse estudo, foram empregados dois testes estatísticos: O teste KMO (Kaiser – Meyer – Oklin) e o teste de esfericidade de Barlett. (**Figura1**)

O teste de esfericidade de Bartlett mede se a análise fatorial é adequada ao problema. Em outras palavras, verifica se existe correlação suficientemente forte entre as variáveis para que a análise fatorial possa ser aplicada. Portanto tem-se aqui um teste de hipóteses onde:

H0: não há correlação suficiente entre as variáveis

H1: existe correlação

Neste estudo como o p-valor (sig) (Figura 1) é menor que o nível de significância $\alpha=5\%$, rejeita-se H0, isto significa admitir que é adequado utilizar Análise Fatorial nesse estudo.

O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mede a adequação da utilização da Análise Fatorial para a respectiva base de dados. O valor obtido neste caso foi $KMO = 0,698$ que é maior do que 0,5, assim conclui-se que, o tamanho da amostra é adequada à aplicação da análise fatorial.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		
		,698
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	1065,247
	gl	325
	Sig.	,000

Figura 1: Teste KMO e Bartlett

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Seguindo então com a Análise Fatorial, na primeira etapa, apresenta-se o gráfico de Scree (Gráfico 13) que indica os autovalores e os componentes principais, representando, em cada inclinação da reta, o ponto de rotação de cada fator encontrado. Apresenta, ainda, de maneira informal, a variância explicada pelo componente principal, na ordem do maior para o menor (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2005).

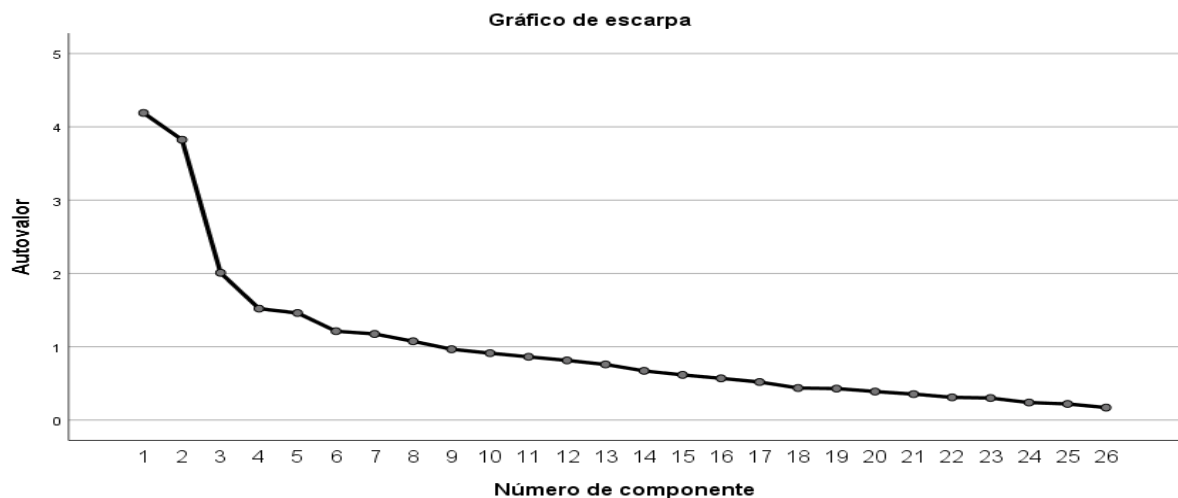


Gráfico13: Estimativas dos autovalores em função do número de fatores

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Neste estudo, no método de Análise dos Componentes Principais, indica-se a criação de seis fatores que explicam 54,67% da variabilidade total dos dados, como mostra a tabela 8. Como se observa no Gráfico13, os autovalores declinam de forma aproximadamente linear após o sexto componente principal. A Tabela 8 apresenta os componentes estabelecidos.

Componente/ Fator	Autovalor	% de variância	% cumulativa
F1	3,13	12,04	12,04
F2	3,02	11,63	23,67
F3	2,59	9,97	33,64
F4	2,31	8,89	42,53
F5	1,69	6,49	49,02
F6	1,47	5,65	54,67

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Tabela 8. Resumo da variância explicada dos autovalores a partir da análise dos componentes principais.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Dessa forma, as 26 variáveis (ou questões) originais do estudo serão reduzidas a seis fatores associados à motivação extrínseca, motivação intrínseca e desmotivação.

A Tabela 9 mostra a Análise Fatorial realizada pelo Método de Componentes Principais com Rotação (varimax), onde pode-se observar a relação entre as afirmações originais contidas na pesquisa e os fatores gerados. Os resultados encontrados mostram a existência de seis fatores, semelhante aos resultados de Guimarães e Bzuneck (2008), embora as composições dos fatores tenham apresentado algumas diferenças que merecem ser detalhadas.

Matriz de componente rotativa

Nº	AFIRMAÇÕES	FATORES					
		F1	F2	F3	F4	F5	F6
A.05	Faço esse curso porque meus pais me obrigam	0,337					
A.06	Frequento o AVA para ocupar meu tempo livre	0,469					
A.07	Faço esse curso porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar	0,806					
A.13	Eu não vejo que diferença faz fazer esse curso	0,778					
A.18	Eu não vejo motivos para fazer esse curso	0,813					
A.26	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no AVA	0,608					
A.10	Faço esse curso à distância para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente		0,595				
A.15	Faço esse curso à distância porque a educação é um privilégio		0,426				
A.16	Frequento o AVA porque é isso que esperam de mim		0,489				
A.17	Frequento o AVA para provar a mim mesmo que sou capaz de completar um curso à distância		0,722				
A.19	Faço esse curso para conseguir o diploma		0,570				
A.20	Faço esse curso porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante		0,624				
A.22	Faço esse curso porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.		0,676				
A.23	Frequento o AVA porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso		0,379				
A.04	Frequento o AVA pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes			0,460			
A.08	Frequento o AVA porque a assistência às aulas é necessária para a aprendizagem			0,355			
A.09	Faço esse curso porque gosto muito do ambiente acadêmico			0,735			
A.11	Faço esse curso porque para mim a universidade é um prazer			0,739			
A.12	Faço esse curso porque estudar amplia os horizontes			0,539			
A.02	Frequento o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) porque a				0,768		

	frequência é obrigatória						
A.03	Frequento o AVA para não receber faltas				0,751		
A.14	Eu já tive boas razões para fazer esse curso, mas agora tenho dúvidas sobre continuar				0,742		
A.01	Sinceramente, eu não sei por que faço um curso superior à distância					0,705	
A.24	Se a frequência no AVA não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas					0,465	
A.21	Faço esse curso porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade						0,587
A.25	Faço esse curso porque é isso que escolhi para mim						0,627

"Método de Extração: análise de Componente Principal. Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser." a. Rotação convergida em 12 iterações.

Tabela 9. Resumo Matriz de correlação entre os Fatores gerados e as afirmações.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

Para analisar como os fatores estão ligados à Motivação extrínseca e intrínseca, utilizou-se o esquema adaptado de Gagné e Deci (2005, p. 336) (figura2) e a tabela10.

A análise de desempenho na avaliação dos tipos de motivação como resultado da análise fatorial, o Fator 1, Fator 4 e Fator 5 aglutinaram afirmações ligadas à desmotivação e à motivação extrínseca de regulação externa.

O Fator 1-Desmotivação/Motivação Extrínseca de Regulação Externa reuniu as afirmações (A13: Eu não vejo que diferença faz fazer esse curso; A18: Eu não vejo motivos para fazer esse curso ;A26: Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no AVA) ligadas à desmotivação e as afirmações (A05: Eu faço esse curso porque meus pais me obrigam ;A06: Frequento o AVA para ocupar meu tempo livre;A07: Faço esse curso porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar) ligadas à motivação extrínseca de regulação externa. Com média de 0,44, a menor de todos os fatores, pode-se concluir que poucos alunos que compuseram essa amostra se identificaram com as afirmações ligadas à desmotivação ou à motivação extrínseca de regulação externa.

O Fator 4-Desmotivação/Motivação Extrínseca de Regulação Externa apresenta média de 1,14 a segunda entre as seis apresentadas na Tabela 10: Análise de desempenho na avaliação dos tipos de motivação (Informações detalhadas de afirmações x motivações). As afirmações ligadas a este fator referem-se à Desmotivação (A14: Eu já tive boas razões para fazer esse curso, mas agora tenho dúvidas sobre continuar), à Motivação Extrínseca de Regulação Externa (A03: Frequento o AVA para não receber faltas; A02: Frequento o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) porque a frequência é obrigatória). O baixo valor

de sua média também indica que os alunos dessa amostra também se identificaram pouco com esses tipos de motivação.

O Fator 5-Desmotivação/Motivação Extrínseca de Regulação Externa apresenta uma média de 2,96 a terceira menor entre os seis fatores. Nesse caso as afirmações ligadas a esse fator estão relacionadas à desmotivação (A01: Sinceramente, eu não sei por que faço um curso superior à distância) e à Motivação Extrínseca de Regulação Identificada (A24: Se a frequência no AVA não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas).

Dessa forma, observando a Tabela 10: Análise de desempenho na avaliação dos tipos de motivação (Informações detalhadas de afirmações x motivações), percebe-se que os três fatores ligados à desmotivação e à motivação extrínseca de regulação externa são os que apresentam as menores médias indicando que, neste estudo, houve poucos estudantes que se identificaram com as afirmações ligadas à desmotivação ou à motivação extrínseca de regulação externa.

O Fator 2-Motivação Extrínseca de Regulação Introjeteada/Identificada/Integrada, está relacionado à motivação extrínseca, em vários níveis, de regulação injetada (A10: Faço esse curso à distância para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente; A16 : Freqüente o AVA porque é isso que esperam de mim; A17: Freqüente o AVA para provar a mim mesmo que sou capaz de completar um curso à distância;A20:Faço esse curso porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante ; A22: Faço esse curso porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos; A23: Freqüente o AVA porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.), e de regulação identificada (A19: Faço esse curso para conseguir o diploma) e de regulação integrada (A15: Faço esse curso da distância porque a educação é um privilégio). A média para esse fator é de 4,98, o que indica uma parcela maior de alunos se identificando com essas afirmações ligadas à motivação extrínseca.

Já o Fator 6-Motivação Extrínseca de Regulação Integrada reuniu as afirmativas (A21: Faço esse curso porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade; A25: Faço esse curso porque é isso que escolhi para mim). Sua média é de 7,54 indicando que uma numerosa parcela de alunos se identifica com essas afirmações.

Finalmente o Fator 3-Motivação Extrínseca de Regulação Integrada/Motivação Intrínseca possui a maior média 7,97 e se refere a apenas uma afirmação relacionada à Motivação Extrínseca de Regulação Integrada (A12: Faço esse curso porque estudar amplia

os horizontes) sendo as quatro outras ligadas à Motivação Intrínseca (A04: Freqüento o AVA pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes ; A08: Freqüento o AVA porque a assistência às aulas é necessária para a aprendizagem ; A09: Faço esse curso porque gosto muito do ambiente acadêmico; A11: Faço esse curso porque para mim a universidade é um prazer). O valor dessa média indica também que a parcela de alunos da amostra com a regulação integrada ou a motivação intrínseca é bastante alta.

Portanto analisando as médias da tabela 10: Análise de desempenho na avaliação dos tipos de motivação (Informações detalhadas de afirmações x motivações),pode-se concluir que a maioria dos alunos dessa amostra possuem uma motivação alta, entre a Motivação Extrínseca de Regulação Integrada e a Motivação Intrínseca.

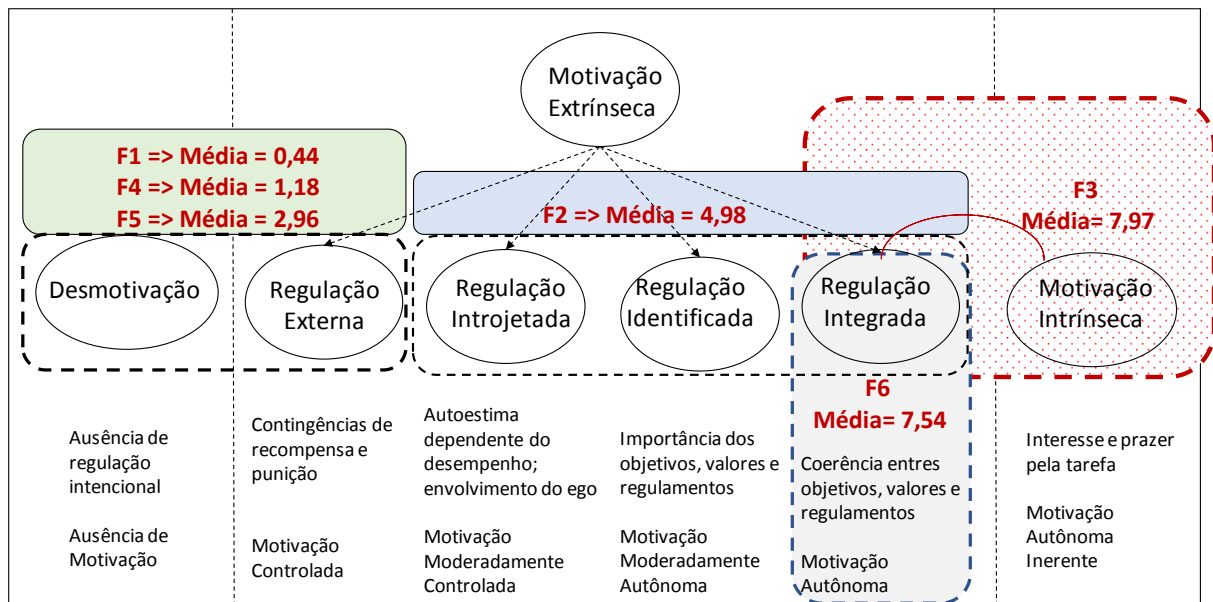


Figura 2: Continuum de Autodeterminação
Fonte: Adaptado de Gagné e Deci (2005, p. 336).

FATOR	MOTIVAÇÃO	Mínimo	Máximo	Media	Desvio
F1	Desmotivação/ Motivação Extrínseca de Regulação Externa	0	10	0,44	1,29
F4	Desmotivação/ Motivação Extrínseca de Regulação Externa	0	10	1,18	2,59
F5	Desmotivação/ Motivação Extrínseca de Regulação Externa	0	10	2,96	2,90
F2	Motivação Extrínseca de Regulação Introjettata/ Identificada/ Integrada	0	10	4,98	2,72
F6	Motivação Extrínseca de Regulação Integrada	0	10	7,54	3,00

F3	Motivação Extrínseca de Regulação Integrada/ Motivação Intrínseca	0	10	7,97	2,47
----	---	---	----	------	------

Tabela 10. Análise de desempenho na avaliação dos tipos de motivação (Informações detalhas de afirmações x motivações) no APÊNDICE A.

Fonte: elaborado pelo autor a partir da aplicação do questionário

FATORES EXTRÍNSECOS E INTRÍNSECOS

-Motivação Extrínseca /Regulação Integrada, reuniu as afirmativas do tipo:

A21: Faço esse curso porque o acesso ao conhecimento se dar na universidade; A25: Faço esse curso porque é isso que escolhi para mim), onde sua média é de 7,54 indicando que uma numerosa parcela de alunos se identifica com essas afirmações.

-Desmotivação /Motivação Extrínseca de Regulação Externa, reuniu as afirmativas do tipo:

A13: Eu não vejo que diferença faz fazer esse curso; A18: Eu não vejo motivos para fazer esse curso; A26: Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no AVA) ligadas à desmotivação e as afirmações (A05: Eu faço esse curso porque meus pais me obrigam ;A06: Frequento o AVA para ocupar meu tempo livre;A07: Faço esse curso porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar) ligadas à motivação extrínseca de regulação externa. Com média de 0,44, a menor de todos os fatores, pode-se concluir que poucos alunos que compuseram essa amostra se identificaram com as afirmações ligadas à desmotivação ou à motivação extrínseca de regulação externa.

A14: Eu já tive boas razões para fazer esse curso, mas agora tenho dúvidas sobre continuar), à Motivação Extrínseca de Regulação Externa (A03: Frequento o AVA para não receber faltas; A02: Frequento o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) porque a frequência é obrigatória). O baixo valor de sua média também indica que os alunos dessa amostra também se identificaram pouco com esses tipos de motivação.

A01: Sinceramente, eu não sei por que faço um curso superior à distância) e á Motivação Extrínseca de Regulação Identificada (A24: Se a frequência no AVA não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas).

-Motivação Extrínseca de Regulação Introjetada/Identificada/Integrada, reuniu afirmativas do tipo:

A10: Faço esse curso à distância para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente; A16 : Frequento o AVA porque é isso que esperam de mim; A17: Frequento o AVA para

provar a mim mesmo que sou capaz de completar um curso à distância; A20: Faço esse curso porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante ; A22: Faço esse curso porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos; A23: Frequento o AVA porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.), e de regulação identificada (A19: Faço esse curso para conseguir o diploma) e de regulação integrada (A15: Faço esse curso da distância porque a educação é um privilégio). A média para esse fator é de 4,98, o que indica uma parcela maior de alunos se identificando com essas afirmações ligadas à motivação extrínseca.

Por fim, a Motivação Intrínseca, onde reuniu afirmativas do tipo:

A12: Faço esse curso porque estudar amplia os horizontes) sendo as quatro outras ligadas à Motivação Intrínseca (A04: Frequento o AVA pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes; A08: Frequento o AVA porque a assistência às aulas é necessária para a aprendizagem e A09: Faço esse curso porque gosto muito do ambiente acadêmico; A11: Faço esse curso porque para mim a universidade é um prazer). A mesma apresentou a maior média 7,97, o valor dessa média indica também que a parcela de alunos da amostra com a regulação integrada ou a motivação intrínseca é bastante alta.

Desse modo, mediante os resultados apresentados nesse estudo de pesquisa, pode-se constatar que outros autores também usaram de suas técnicas para evidenciar fatores ou razões que interferem na motivação da aprendizagem de alunos na modalidade EaD. como por exemplo: Wan, Wang, Haggerty (2008) Verifica se experiência com Tecnologias de Informação e Comunicação (busca de informações, comunicação e socialização) e competência virtual influenciam de forma positiva no aprendizado dos alunos de cursos online de uma universidade da China; Beluce e Oliveira (2015) Investigou a motivação dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem; Mahmodi e Ebrahmzade (2015) Verifica a relação entre interação instrucional e persistência dos alunos em cursos a distância. Análise da frequência e método de interação instrucional assim como as barreiras para persistência dos alunos; Carmo (2014), identifica semelhanças e diferenças nos tipos de motivação acadêmica entre estudantes de um curso de graduação presencial e do mesmo curso na modalidade a distância.

Além dos estudos supra citados, tem-se, Yamauchi (1980) desenvolveu uma escala para mensurar os motivos relacionados ao desempenho acadêmico, envolvendo uma amostra de 299 estudantes universitários; Harter (1981) construiu um instrumento para avaliar a orientação intrínseca versus extrínseca de crianças para a aprendizagem escolar e o domínio em sala de aula (amostra de 2.925 sujeitos); Palenzuela (1987) elaborou um estudo com a

tentativa de desenvolver um questionário espanhol para avaliar a motivação intrínseca e autodeterminação; e Shah (1988) desenvolveu uma escala de motivação para o desempenho baseada em quatro fatores de necessidade, sendo eles a motivação para o desempenho, para o sucesso acadêmico, para o desempenho vocacional, para o desempenho social e de habilidades. (LEAL, et al, 2011).

CONCLUSÃO

Quais fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudantes em EaD? Para identificar os fatores intrínsecos e extrínsecos associados a este estudo utilizou-se uma técnica estatística denominada Análise Fatorial. O objetivo principal do emprego dessa técnica é descrever ou representar um considerável número de variáveis criando-se um conjunto menor de variáveis, os chamados fatores.

Através da Análise Fatorial realizada pelo Método de Componentes Principais com Rotação (varimax), observa-se a relação entre as afirmações originais contidas na pesquisa e os fatores gerados. Os resultados encontrados mostram a existência de seis fatores, semelhante aos resultados de Guimarães e Bzuneck (2008).

No que tange a análise de desempenho na avaliação dos tipos de motivação como resultado da análise fatorial, os fatores: 1-Desmotivação/Motivação Extrínseca de Regulação Externa 1, fator 4 - Desmotivação/Motivação Extrínseca de Regulação Externa e fator 5-Desmotivação/Motivação Extrínseca de Regulação Externa, aglutinaram afirmações ligadas à desmotivação e à motivação extrínseca de regulação externa.

Assim, o fator 1, apresentou uma média de 0,44, a menor de todos os fatores, podendo-se concluir que poucos alunos que compuseram essa amostra se identificaram com as afirmações ligadas à desmotivação ou à motivação extrínseca de regulação externa.

O fator 2, apresentou a média de 4,98, o que indica uma parcela maior de alunos se identificando com essas afirmações ligadas à motivação extrínseca.

O fator 3, possui a maior média 7,97 e se refere a apenas uma afirmação (A12: Faço esse curso porque estudar amplia os horizontes) sendo as quatro outras ligadas à Motivação Intrínseca (A04: Frequento o AVA pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes ;A08 Frequento o AVA porque a assistência às aulas é necessária para a aprendizagem ; A09: Faço esse curso porque gosto muito do ambiente acadêmico; A11: Faço esse curso porque para mim a universidade é um prazer),evidenciando que o valor dessa média indica também que a parcela de alunos da amostra com a regulação integrada ou a motivação intrínseca é bastante alta.

O Fator 4-Desmotivação/motivação extrínseca de regulação externa apresenta média de 1,14 a segunda entre as seis apresentadas.

O Fator 5, Desmotivação/motivação extrínseca de regulação externa, apresenta uma média de 2,96 a terceira menor entre os seis fatores. Nesse caso as afirmações ligadas a esse fator estão relacionadas à desmotivação (A01: sinceramente, eu não sei porque faço um curso superior a distância) e (A24: Se a frequência no AVA não fosse obrigatória, poucos alunos assistiram as aulas).

Destarte, o Fator 6, Motivação extrínseca de regulação integrada, apresenta uma média é de 7,54 indicando que uma numerosa parcela de alunos se identifica com essas afirmações.

Dessa forma, percebe-se que os três fatores ligados à desmotivação e à motivação extrínseca de regulação externa são os que apresentam as menores médias indicando que, neste estudo, houve poucos estudantes que se identificaram com as afirmações ligadas à desmotivação ou à motivação extrínseca de regulação externa.

Assim, pode-se concluir que a maioria dos alunos dessa amostra possuem uma motivação alta, entre a Motivação Extrínseca de Regulação Integrada e a Motivação Intrínseca.

Para futuros estudos, recomenda-se reaplicar em vários momentos para que possa ser realizado um monitoramento das variáveis e possíveis redirecionamentos pedagógicos. Também ampliar em outras universidades comparando contextos e culturas. Outra possibilidade de futuros trabalhos, sugere-se identificar o domínio e proposta dos professores com ferramentas de tecnologia avançada para melhorar a interface com os alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carina Maria Terra; AMARO, Rosa; BAXTO, Wellington; MARTINS, Rubens de Oliveira. O Tripé da Educação a Distância: Regulação, Docência e Discência. São Paulo: Pocco Editorial, 2015.
- ATTIE, William. Auditoria. Conceitos e Aplicações. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ARBEX, D.; BITTENCOURT. Estratégias para o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem: um estudo de caso realizado na unisul virtual. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo: ABED, 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2007/2007_Estrategias_para_o_desenvolvimento_de_um_ambiente_virtual_Dafne_Arbex.pdf.
- BELUCE, A.C.; OLIVEIRA, K.L. Students' Motivation for Learning in Virtual Learning Environments. Paidéia, v.25, n.60, p. 105-113, jan./apr., 2015.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. BRASIL. Decreto. nº 9.057, 25 de Maio de 2018. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 4ª ed., São Paulo: Autores associados, 2006.
- BRAVO, Bianca Camila; CHAUD, Daniela Maria Alves; ABREU, Edeli Somioni de. Avaliação da Motivação Acadêmica de Universitários do Curso de Nutrição de uma Universidade Privada de São Paulo. Simbio – Logias ,V.6,n.9.Dez/2013.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: Aspectos Introdutórios. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- CREPALDI, Silvio Aparecido. Contabilidade gerencial: Teoria e Prática. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- CARMO, S. R. C. Motivação discente no curso de bacharelado em ciências contábeis: um estudo comparativo entre alunos da modalidade presencial e alunos da modalidade a distância. ConTexto, v.14, n.26, p. 7-18,2014.

- CAMAS, N.P.V.et,al. Professor e Cultura Digital: Reflexão Teórica Acerca dos Novos Resumos Tecnológicos Digitais de Informação e Comunicação no Nosso Século.n.11p.179-198,2013.
- CENSO EaD (2016/2017): Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 22 Mar.2018.
- CERON, Elisabete Bisuti. Percepção dos alunos sobre a EAD. 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/142811>. Acesso em: 30 de Abril.2018
- FÁVERO, L. P., Belfiore, P. P., Silva, F. L. da, & Chan, B. L. (2009). Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier.
- GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5ª ed. São Paulo.Atlas.2010.
- GIBSON, James; IVANCEVICH, John; DONNELLY JR, James.Organizações : Comportamento, estrutura e processos. São Paulo: Atlas, 1998.
- GUIMARÃES, S. E. R., BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Um Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, São Paulo, 17 (2), 143-150, 2004.
- GUIMARÃES, S. E. R., BZUNECK, J. A., & SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 6 (1), 11-19, 2002.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 101-113, mar. 2008.
- HAIR Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005). Análise multivariada de dados. Porto Alegre: Bookman
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo: Atlas, 2008.
- LAGUARDIA, J. e PORTELA, M. Evasão na educação a distância. ETD – Educação Temática Digital. 2009.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34,1997.

- LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CARMO, Carlos Roberto Souza. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. R. Cont. Fin. – USP, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago. 2013.
- LIRA, Pedro Henrique. A Influência da Relação Professor – Aluno na Motivação/Desmotivação à Aprendizagem.
- MORAN, José. A Educação superior a distância no Brasil. Brasília: CAPES, UNESCO, 2002.
- MORAN, José Manuel. Como Utilizar a Internet na Educação. Relatos e Experiência. Ci. Inf. v. 26 n. 2 Brasília May/Aug. 1997. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006> >
- MORAES, Reginaldo C. Educação a Distância e Ensino Superior: Introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: SENAC, 2010.
- MAGALHÃES, F. A. C.; ANDRADE, J. X. Exame Vestibular, características demográficas e desempenho na Universidade: em busca de fatores preditivos. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6., 2006. São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEA/USP, 2006.
- MAHMODI, M.; EBRAHIMZADE, I. The analysis of iranian student's in online education. International Review of Research in Open and Distributed Learning, v.16, n.1, FEB., p. 98-119, 2015.
- MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. A educação à distância: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- MOORE, Michael Grahame ; ANDERSON, William. *Handbook of Distance Education*. New Jersey ; Lawrence Erlbaum, 2003.
- MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; FONTANA, Hugo Antônio. Educação à Distância: Por que ainda uma interrogação? São Paulo: Paco Editorial, 2013
- MAXIMIANO, A.C.A. Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade da economia globalizada. São Paulo: Atlas, 1997.
- MILL, D. Programa de Formação Continuada da Unimontes. Módulo V. Gestão da Educação a Distância. Montes Claros: Unimontes, 2012.

MACHADO, Andrea de Bem; PRADO, Rosane. Um olhar no processo de ensino-aprendizagem no curso de Pós-graduação Gestão em Saúde na modalidade EaD. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 14, n. 1, p.3-13, jan./jul. 2016.

MUGNOL, Marcio. Educação Superior a Distância no Brasil: O percurso das políticas regulatórias. São Paulo: Pocco Editorial, 2016.

PORTAL UNAVIRTUAL. Disponível em: <<http://blog.unavirtual.com.br/9-habilidades-desenvolvidas-por-alunos-de-cursos-ead/>>. Acesso em: 22 Abr. 2018.

_____. Disponível em: <<http://blog.unavirtual.com.br/9-habilidades-desenvolvidas-por-alunos-de-cursos-ead/>>. Acesso em: 22 Abr. 2018.

RODRIGUES, Elisângela Campos. Instrumentalização para EAD. Paraná: Iesde, 2010.

RIBEIRO, L. O. M.; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. Gestão de EAD: a importância da visão sistêmica e da estruturação dos CEADs para a escolha de modelos adequados. Novas Tecnologias na Educação. V. 5, n. 1, julho, 2007. CINTED-UFRGS. 2007.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, n. 55, p. 68-78, 2000.

RUMBLE, G. A gestão dos sistemas de ensino a distância. Brasília: Editora Universidade de Brasília: UNESCO, 2003.

STRUCHINER, M. Rezende, F.; Riccardi, R. M. V.; Carvalho, M. A. P. de. Elementos Fundamentais de Ambientes construtivistas de aprendizagem a distância. *Tecnologia Educacional*, v.26, n.142, p.3-10, 1998

SANTOS, Bettina Steren dos, BERNARDI, Jussara BITTENCOURT. Hélio Radke. Considerações sobre o uso da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com jovens estudantes. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/10750>> Acesso em: 26 de Jun.2018.

VALENTE, José Armando, MORAN, José Manuel. Educação a Distância: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus Editora, 2011.

VASCONCELOS, Ana Lucia F. de S.; FREIRE, Deivisson Rattacaso; SERCUNDES, Juliana Siqueira. Desafios de aprendizagem autônoma dos estudantes de ciências contábeis do curso de educação a distância a luz da teoria da autodeterminação. Revista Brasileira de Contabilidade – RBC. N.222. p. 55. Conselho Federal de Contabilidade, 2016. Disponível

em: <http://cfc.org.br/wp-content/uploads/2017/01/RBC222_art4_abre_web.pdf>. Acesso em: 13 de Dez. 2017.

WAN, Z., WANG, Y., HAGGERTY, N. Why people benefit from e-learning differently: the effects of psychological processes on e-learning outcomes. *Information & Management*, v.45, p. 513-521, 2008.

APÊNDICE A – Matriz de Amarração das Variáveis

FATORES	Nº	AFIRMAÇÕES	MOTIVAÇÃO	TIPO
F1	A 13	Eu não vejo que diferença faz fazer esse curso	Desmotivação	Regulação Externa
	A 18	Eu não vejo motivos para fazer esse curso		
	A 26	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no AVA		
	A 05	Faço esse curso porque meus pais me obrigam	Motivação Extrínseca	
	A 06	Frequento o AVA para ocupar meu tempo livre		
	A 07	Faço esse curso porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar		
F4	A 14	Eu já tive boas razões para fazer esse curso, mas agora tenho dúvidas sobre continuar	Desmotivação	Regulação Externa
	A 03	Frequento o AVA para não receber faltas	Motivação Extrínseca	
	A 02	Frequento o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) porque a frequência é obrigatória		
F5	A 01	Sinceramente, eu não sei por que faço um curso superior à distância	Desmotivação	Regulação Externa
	A 24	Se a frequência no AVA não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas	Motivação Extrínseca	
F2	A 10	Faço esse curso à distancia para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente	Motivação Extrínseca	Regulação Introjetada
	A 16	Frequento o AVA porque é isso que esperam de mim		
	A 17	Frequento o AVA para provar a mim mesmo que sou capaz de completar um curso à distância		
	A 20	Faço esse curso porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante		
	A 22	Faço esse curso porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos		
	A 23	Frequento o AVA porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso		
	A 19	Faço esse curso para conseguir o diploma	Motivação Extrínseca	
A 15	Faço esse curso à distancia porque a educação é um privilégio	Regulação Identificada		
F6	A 21	Faço esse curso porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade	Motivação Extrínseca	Regulação Integrada
	A 25	Faço esse curso porque é isso que escolhi para mim		
F3	A 12	Faço esse curso porque estudar amplia os horizontes	Motivação Extrínseca	Regulação Integrada
	A 04	Frequento o AVA pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes	Motivação Intrínseca	
	A 08	Frequento o AVA porque a assistência às aulas é necessária para a aprendizagem		
	A 09	Faço esse curso porque gosto muito do ambiente acadêmico		
	A 11	Faço esse curso porque para mim a universidade é um prazer		

Fonte: elaborado pelo autor a partir do Modelo de Guimaraes.

APÊNDICE B- Instrumento de Coleta de Dados

Objetivo: identificar os fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudante em EaD

Questionário sobre os fatores intrínsecos e extrínsecos que interferem na motivação de aprendizagem em estudante em EaD

1. Semestre 3º 4º 5º 6º 7º 8º
2. Idade:
3. Gênero: () Masculino () Feminino
4. Possui outra graduação? () Não () Sim. Indique qual: _____
5. Trabalha/Estágio atualmente? () Não () Sim. 5.1. Caso sim, quantas horas por dia? _____
6. Atua na área contábil () Não () Sim

7. Você possui alguma dificuldade de acessar internet de sua residência? () Sim () Não () às vezes
8. A sala do seu polo é acessível nos horários programados para você ter acesso? () Sim () Não () às vezes

9. No desenvolvimento da disciplina, quais recursos foram utilizados que promovessem a interação entre professores/tutores e alunos? (pode marcar mais de uma alternativa)
() vídeo conferências () chats () Fórum () Web conferência () Outro. Qual? _____

10. Como foi a disponibilidade dos tutores para orientação on-line?
() Disponível de acordo com a necessidade da turma () Pouca disponibilidade.
() Nenhuma disponibilidade. () Prefiro não avaliar

11. Você tinha consciência da necessidade de disciplina em horários quando escolheu o curso em EAD?
() Sim () Não () Prefiro não avaliar

12. Como você avalia sua dedicação ao curso?
() Ótima () Boa () Regular () Fraca () Péssima

13. Como você avalia sua habilidade para o estudo com autonomia?
() Ótima () Boa () Regular () Fraca () Péssima

14. Como você avalia sua habilidade para interagir na plataforma com colegas, professores e tutores?
() Ótima () Boa () Regular () Fraca () Péssima

15. Qual sua avaliação quanto à satisfação na realização de curso em EAD?
() Ótima () Boa () Regular () Fraca () Péssima

16. Como você avalia o dimensionamento da carga horária?
() Ótima () Boa () Regular () Fraca () Péssima

17. Assinale as principais razões que o levaram a escolher esse curso:
() facilidade de ingresso () remuneração da área () *status* do curso
() é bom fazer um curso superior () está na área que trabalho () flexibilidade no horário
() exigência dos pais () *status* da universidade () outras: Quais? _____

A seguir serão apresentadas algumas afirmativas para as quais você deve atribuir notas de 0 a 10 de acordo com grau de concordância, sendo “0” (zero) para **discordância total** e “10”(dez) para **concordância total**.

Afirmação	Nota	Afirmação	Nota
Sinceramente, eu não sei por que faço um curso superior à distância.		Eu já tive boas razões para fazer esse curso, mas agora tenho dúvidas sobre continuar.	
Frequento o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) porque a frequência é obrigatória.		Faço esse curso à distancia porque a educação é um privilégio.	
Frequento o AVA para não receber faltas.		Frequento o AVA porque é isso que esperam de mim.	
Frequento o AVA pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.		Frequento o AVA para provar a mim mesmo que sou capaz de completar um curso à distância.	
Faço esse curso porque meus pais me obrigam.		Eu não vejo motivos para fazer esse curso.	
Frequento o AVA para ocupar meu tempo livre.		Faço esse curso para conseguir o diploma.	
Faço esse curso porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.		Faço esse curso porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.	
Frequento o AVA porque a assistência às aulas é necessária para a aprendizagem.		Faço esse curso porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	
Faço esse curso porque gosto muito do ambiente acadêmico.		Faço esse curso porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.	
Faço esse curso à distancia para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.		Frequento o AVA porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	
Faço esse curso porque para mim a universidade é um prazer.		Se a frequência no AVA não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas.	
Faço esse curso porque estudar amplia os horizontes.		Faço esse curso porque é isso que escolhi para mim	
Eu não vejo que diferença faz fazer esse curso.		Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no AVA.	

Fonte: elaborado pelo autor a partir do Modelo de Guimaraes.