



O que querem os alunos que cursam uma especialização a distância? Um estudo sob a luz da Teoria da Autodeterminação

Caio Cesar Violin de Alcantara

UEM – Universidade Estadual de Maringá
caioalcantara_94@hotmail.com

Lasmini Magnes Turci Borges

UEM – Universidade Estadual de Maringá
iasminiborges@gmail.com

Juliane Andressa Pavão

UEM – Universidade Estadual de Maringá
julianepavao@hotmail.com

Recebimento:

27/04/2020

Aprovação:

23/11/2020

Editor responsável pela aprovação do artigo:

Dra. Nayane Thays Kespi Musial

Editor responsável pela edição do artigo:

Dra. Nayane Thays Kespi Musial

Avaliado pelo sistema:

Double Blind Review

A reprodução dos artigos, total ou parcial, pode ser feita desde que citada a fonte.

Resumo

Este estudo tem por objetivo verificar o nível motivacional dos alunos com relação a realização de uma especialização na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A pesquisa tem caráter descritivo, com abordagem quantitativa. A coleta de dados foi realizada com a aplicação de questionários por meio eletrônico do Formulários Google aos alunos dos cursos de especialização oferecidos pela UEM, e contou com a participação de 320 respondentes. O questionário utilizado na pesquisa foi estruturado com base na Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida por Vallerand et al. (1992), que faz uso de conceitos da Teoria da Autodeterminação. A partir dos achados, verificou-se que, em geral, os alunos de especialização EaD apresentam prazer e interesse em buscar novos conhecimentos, estando intrinsecamente motivados em realizar um curso de especialização EaD da UEM. Além disso, demonstraram ter interesse em manter contato com o meio acadêmico, sendo este um fator preponderante na escolha dos respondentes por realizar o curso. O estudo contribui ao evidenciar que os alunos de especialização *lato sensu* a distância está motivados com o curso. Destaca-se ainda a que a motivação possui origem no prazer e na satisfação de aprender coisas novas.

Palavras-chave: Motivação. Especialização EaD. Escala de Motivação Acadêmica. Teoria da Autodeterminação.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CONTABILIDADE
MESTRADO E DOUTORADO

DOI:

<http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v12i1.73204>

WHAT WOULD LIKE TO FOUND STUDENTS WHO ARE STUDYING AT DISTANCE SPECIALIZATION? A STUDY UNDER THE OUTLOOK OF THE THEORY OF SELF-DETERMINATION

ABSTRACT

This study aims to verify the motivational level of students regarding the realization of a specialization in the Distance Education (DE) modality of the State University of Maringá (UEM). The research has a descriptive character, with a quantitative approach. Data collection was carried out with the application of questionnaires by electronic means of Google Forms to students of specialization courses offered by UEM, with the participation of 320 respondents. The questionnaire used in the research was structured based on the Academic Motivation Scale (EMA), developed by Vallerand et al. (1992), which uses concepts from the Theory of Self-Determination. From the findings, it was found that, in general, distance learning students have pleasure and interest in seeking new knowledge, intrinsically motivated to take a distance learning course at UEM. In addition, they showed interest in maintaining contact with the academic environment, which is a major factor in the choice of respondents to take the course. The study contributes by showing that students with a specialization in distance learning are motivated by the course. It is also noteworthy that motivation comes from pleasure and satisfaction from learning new things.

Keywords: *Motivation. EaD Specialization. Scale of Academic Motivation. Theory of Self-determination.*

1 Introdução

A escolha por prosseguir na educação pode partir de motivos como satisfação pessoal, status, prestígio acadêmico, aumento salarial, maior empregabilidade, entre outras causas, e se mostra pertinente entender como a educação contribui para o sucesso pessoal e profissional, tanto no âmbito prático como no âmbito teórico. Segundo Lima (1980), aspectos como a melhoria no nível de especialização dos profissionais, maior grau de educação, aumento de habilidades e maior acúmulo de conhecimentos, são admitidos como fatores relevantes para o crescimento da economia. Os retornos individuais pela educação mudam ao longo do tempo, envolvendo interação entre a demanda e a oferta de trabalhadores por tipo de qualificação, sendo assim, o indivíduo que aplica uma renda em educação e formação, deseja um aumento de ganhos no futuro (Blundell, Dearden, Meghir & Sianesi, 1999).

As Universidades têm a responsabilidade de produzir e disseminar o conhecimento científico, por meio de docentes e pesquisadores, por meio de uma aprendizagem consistente, na qual possa haver a construção do conhecimento, seja por meio de descobertas em pesquisas científicas, seja pela troca de conhecimento entre ambas as partes. A partir da Teoria da Autodeterminação, Vallerand et al. (1992) desenvolveram a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), que passou a ser utilizada em estudos na área de Educação (Durso, Cunha, Neves & Teixeira, 2016). Sobral (2003) realizou o primeiro estudo no Brasil com esta temática, sendo ele o primeiro pesquisador a traduzir o instrumento de pesquisa para o português.

Destacam-se também outros estudos realizados com a utilização da escala EMA, como o estudo de Guimarães e Bzuneck (2008), na qual buscaram levantar as propriedades psicométricas da versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica de Sobral (2003). Oliveira, Theóphilo, Batista e Soares (2010) realizaram um estudo com base na Teoria da Autodeterminação, com o propósito de identificar o nível de motivação de acadêmicos da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Além destes, Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu (2015) realizaram um estudo com a utilização da escala EMA no estado da Bahia. Durso et al. (2016)

analisaram, pela ótica da Teoria da Autodeterminação, o nível motivacional dos estudantes de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas com relação à busca por uma pós-graduação stricto sensu.

Frente ao exposto, o presente estudo se propõe a responder a seguinte questão: Qual o nível motivacional dos alunos de Especialização lato sensu da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que realizam a especialização a distância? Para responder ao problema proposto, o estudo tem por objetivo verificar o nível motivacional dos alunos de Especialização lato sensu da UEM com a realização de uma especialização EaD.

Justifica-se a escolha pela aplicação do estudo com os alunos de especialização na modalidade a distância por conta do recente crescimento percebido no número de cursos ofertados nesta modalidade, tanto na instituição objeto de estudo, quanto em demais universidades do país. E ainda, pela escassez de estudos que retratem a realidade em especializações lato sensu.

A EMA possui 28 itens, subdivididos em 7 subescalas, que incluem tipos de motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação, ou ainda, ausência de motivação. Diante da grande aplicabilidade desse instrumento em estudos recentes, há o interesse em realizar a aplicação com alunos de Especialização lato sensu na modalidade da Educação a Distância (EaD). Dessa forma, o estudo contribui com a literatura ao aplicar o instrumento na pós-graduação lato sensu, uma vez que não foram encontrados estudos com o mesmo objeto de pesquisa. E ainda, espera-se que os resultados do estudo possam demonstrar características e comportamentos dos estudantes, auxiliando os cursos e universidades a evoluírem e se qualificarem.

2 Referencial Teórico

2.1 Teoria da Autodeterminação

Estudos que buscam entender a motivação das pessoas na educação, na saúde e nos negócios, têm utilizado a Teoria da Autodeterminação em seu embasamento teórico (Biondi et al., 2015). Segundo Deci, Ryan e Kuhl (1997), a Teoria da Autodeterminação é uma abordagem da motivação e personalidade humana, que faz uso de métodos empíricos considerados tradicionais.

Nesta teoria, as motivações divergem e são definidas e orientadas com base no contexto que dão assistência às necessidades psicológicas, postulam a autonomia, competência e conectividade dos seres que podem variar em relação ao nível e tipo de motivação (Sobral, 2003). Surgindo o porquê de querer fazer algo por prazer e a intensidade de realizar uma tarefa no sentido de estar intrinsecamente motivado, e também por consequência, ou devido a outras variáveis envolvidas, na situação extrínseca ao indivíduo.

Segundo Deci e Ryan (2000), a autodeterminação parte de alguns princípios, tais como: autonomia (origem interna do indivíduo, livre arbítrio nas escolhas), competência (necessidade de se sentir competente nas ações que busca e exerce) e conectividade (desejo de se sentir conectado com outras pessoas, de pertencer e ser valorizado por um grupo). Estar motivado significa ser motivado por algo, sendo que a motivação dificilmente é um fenômeno único.

Deci e Ryan (2008) diferenciam a motivação em vários níveis, ou subgrupos, com o intuito de verificar qual tipo ou qualidade de uma motivação específica seria mais importante que os demais para ser capaz de influenciar certos comportamentos do indivíduo. Verificam-se dois tipos básicos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca.

A motivação intrínseca está relacionada ao bem próprio, com o prazer e satisfação oriunda de seu desempenho individual, como por exemplo, o aluno realizar um curso porque acredita que seja interessante e é satisfatório aprender mais sobre o assunto (Deci & Ryan, 1985; Deci, Ryan, Vallerand & Pelletier, 1991; Deci & Ryan, 2000). Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) destacam que a motivação intrínseca auxilia na

aprendizagem e no desempenho, de forma que o estudante procura se envolver em atividades que ofereçam oportunidades para aquisição de novos conhecimentos e habilidades com o intuito de aplicá-los no futuro.

Na motivação extrínseca, os comportamentos não são realizados fora do interesse, mas porque se acredita ser fundamental para alguma consequência. Esta categoria de motivação assume diferentes formas, que se distinguem pelo grau de internalização e integração de valores e regulação de condutas, refletindo diferentes graus de autonomia (Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 2000). A motivação extrínseca, segundo Guimarães et al. (2002), está diretamente relacionada à motivação para esforçar-se em algo externo, como a obtenção de compensações materiais ou sociais, de reconhecimento ou com o objetivo de responder à comandos de outras pessoas.

Logo, a desmotivação ocorre quando a pessoa não tem nenhum motivo, intrínseco ou extrínseco, para realizar uma determinada atividade, podendo ocorrer o abandono da atividade (Noels et al., 2000), ou seja, é a ausência de motivação (Leal, Miranda & Carmo, 2013).

2.2 Escala da Motivação Acadêmica

A Escala de Motivação Acadêmica (EMA) foi desenvolvida por Vallerand et al. (1992) com base nos conceitos da Teoria da Autodeterminação. Sobral (2003) traduziu a escala para o português, no estudo em que o pesquisador buscou analisar características da motivação de estudantes do curso de medicina. Desde então, esta escala tem sido utilizada por diversos estudos em âmbito nacional ligados à motivação (Guimarães & Bzuneck, 2008; Lopes et al., 2015; Durso et al., 2016). O Quadro 1 evidencia os diferentes níveis de motivação segundo a escala EMA.

Quadro 1: Níveis de motivação da Escala EMA.

| | |
|---|---|
| (a) Motivação Intrínseca para Saber | Fazer algo pelo prazer e satisfação que decorrem de aprender, explorar ou entender. |
| (b) Motivação Intrínseca para Realização | Fazer algo pelo prazer e satisfação que decorrem da busca de realização ou criação de coisas. |
| (c) Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos | Fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética. |
| (d) Motivação Extrínseca por Identificação | Fazer algo porque se decidiu fazê-lo. |
| (e) Motivação Extrínseca Regulada por Introjeção | Fazer algo porque se pressiona a si próprio a fazê-lo. |
| (f) Motivação Extrínseca por Controle Externo | Fazer algo porque se sente pressionado por outros a fazê-lo. |
| (g) Desmotivação | Falta de motivos intrínsecos ou extrínsecos; Ausência de motivação. |

Fonte: Sobral (2003, 2008).

A escala possui 28 itens, distribuídos em 7 subescalas, sendo: 3 escalas que correspondem a tipos de motivação intrínseca, 3 escalas que se referem a tipos de motivação extrínseca, e uma escala que retrata a desmotivação ou ausência de motivação (Sobral, 2003; Sobral, 2008), conforme evidenciado no Quadro 1.

A motivação intrínseca para saber, segundo Deci e Ryan (1985), está ligada ao interesse, prazer e satisfação de descobrir, conhecer e explorar o novo. A superação possui relação direta com esta categoria de motivação, pois uma pessoa está intrinsecamente motivada quando ela sente prazer e satisfação em conquistas, em se superar. Quanto à motivação intrínseca para vivenciar estímulos, por sua vez, ocorre quando uma pessoa quer experimentar sensações ligadas ao corpo.

Com relação à motivação extrínseca regulada por controle externo, percebe-se a ocorrência desta motivação quando o sujeito se sente pressionado e na obrigação de realizar determinada tarefa. Já a motivação extrínseca por regulação introjetada, está relacionada à desejos e anseios vindos do ambiente externo, não sendo propriamente do sujeito (Deci & Ryan, 1985; Vallerand et al., 1989).

Sobre a motivação extrínseca regulada por identificação, comprehende-se pela decisão da pessoa em querer realizar determinada tarefa. Enfim, a desmotivação se dá quando o indivíduo não percebe importância ou necessidade em uma ação, não sendo motivado, nem de forma intrínseca nem de forma extrínseca por tal ação (Deci & Ryan, 1985; Vallerand et al., 1989).

2.3 Estudos Anteriores

A Teoria da Autodeterminação e a EMA tem sido adotadas a fim de explicar a motivação e a aprendizagem no contexto acadêmico (Deci & Ryan, 2008). Noels et al. (2000) verificaram que as sete subescalas motivacionais correlacionadas encontradas nas análises correspondiam a diferentes orientações dos alunos na aprendizagem de uma segunda língua em estudantes matriculados em aulas de psicologia inglesa de uma universidade bilíngue franco-inglesa.

Falcão e Rosa (2008) descobriram que as mulheres apresentaram níveis mais altos de motivação intrínseca, enquanto os homens apresentaram níveis mais altos de motivação extrínseca nas universidades públicas e privadas no Rio de Janeiro.

Leal, Miranda e Carmo (2013) verificaram que parte dos estudantes estão preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos, ou ainda, em alcançar uma fundamentação para o desempenho de sua futura atuação. Já a outra parte, estão mais preocupados com a obtenção do diploma ou interessados em comparecer às aulas para garantir frequência.

Os achados de Silva et al. (2014) indicam que os alunos dos cursos de Administração e Direito estão motivados por fatores intrínsecos e extrínsecos, havendo diferença entre os turnos no curso de Administração.

Carmo (2014) investigou os tipos de motivação acadêmica entre estudantes do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade presencial e na modalidade de educação à distância. Constatou-se que os estudantes da modalidade à distância não apresentaram níveis significativos de autodeterminação, sendo que prevaleceu a tipologia motivacional de caráter extrínseco.

Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu (2015) constataram que não há diferenças estatisticamente significativas entre a motivação dos alunos de IES públicas e privadas, porém, foram encontradas diferenças no que tange a análise isolada de itens como gênero, estágio no curso e idade do aluno.

Os resultados de Albuquerque, Batista, Albuquerque, Oliveira e Pereira (2016) evidenciaram que os alunos encontram-se motivados tanto extrinsecamente quanto intrinsecamente, e ainda, não foram observadas diferenças significativas entre os cursos de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Federal de Campina Grande, e nem relação evidente com o desempenho acadêmico ou com estágio de integralização do curso.

Nesse sentido, justifica-se a utilização da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) em razão da grande aplicabilidade da mesma em pesquisas relacionadas à motivação de estudantes, e sua eficiência demonstrada para a mensuração dos níveis motivacionais (Durso et al., 2016), o que motiva o interesse em realizar a aplicação com alunos de especialização EaD da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Assim, destaca-se a relevância desse estudo por investigar a motivação no contexto da pós-graduação lato sensu sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação.

3 Procedimentos Metodológicos

Com relação aos objetivos, este estudo se enquadra como descritivo, pois segundo Andrade (2007) na pesquisa descritiva os fatos são analisados, observados e interpretados, mas não podem ser manipulados pelo pesquisador. De acordo com Silva (2010), esse tipo de pesquisa tem como objetivo descrever as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relação entre variáveis. Segundo Gil (2010, p. 27), “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”.

Quanto à estratégia de pesquisa, o estudo empregou a pesquisa de levantamento, utilizando o questionário como instrumento de coleta de dados. Por se tratar de uma pesquisa que utiliza métodos estatísticos, caracteriza-se como quantitativa. Segundo Richardson (2012), o método quantitativo se caracteriza pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas. Segundo Silva (2010, p. 27), “o investigador quantitativo sempre deixa para a sociedade a ideia de melhor qualidade nas suas investigações”.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários aos alunos que se encontram cursando as especializações EaD ofertadas pela UEM no ano de 2019. Para tanto, foi realizado um levantamento para verificar quais dos cursos ofertados pela instituição estavam com turmas em andamento, na qual foi constatado que 12 cursos possuíam turmas em curso.

Foi realizado o pré-teste, no qual não foi identificado questões confusas ou com duplo sentido. Em seguida, os questionários foram enviados aos alunos via endereço eletrônico (e-mail) e também pela plataforma moodle. O questionário foi desenvolvido por meio do Formulários Google, e foi dividido em duas partes, sendo a primeira composta por questões relacionadas ao perfil demográfico dos respondentes (gênero, idade, estado civil, especialização que está cursando e se possui vínculo empregatício). A segunda parte do questionário, composta pela Escala de Motivação Acadêmica (EMA), foi adaptada do estudo de Sobral (2003).

A segunda seção do questionário lista 28 itens que podem representar razões para o aluno realizar uma especialização EaD onde os respondentes deveriam assinalar o nível de concordância/discordância, variando de 1 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente). O agrupamento para as afirmativas do questionário foi realizado com base nos trabalhos de Vallerand et al. (1989), Vallerand et al. (1992), Sobral (2003), Sobral (2008) e Durso et al. (2016).

Além da descrição detalhada dos itens que compõem a EMA, para o tratamento e análise dos dados será aplicado o teste Shapiro-Wilk, com o intuito de verificar se as variáveis dos tipos de motivação apresentam normalidade. Ademais, será calculado o Índice de Autodeterminação da Motivação, desenvolvido por Sobral (2008), por meio da equação: $(IAM = ((2(a+b+c)/3+d) - ((e+f)/2+2g))$, na qual as letras referem-se aos níveis de motivação apontados na Figura 1. O Índice de Autodeterminação (IAM) pode variar de -108 a +108, tendo em vista que para cada letra da sua fórmula existem quatro afirmativas possíveis, cujo valor pode variar de 1 a 10.

4 Análise dos Dados

4.1 A educação a distância a Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Vilarinho e Paulino (2010) destacam que desde a década de 1990 pode-se verificar um aumento na oferta de cursos de educação a distância no ensino superior do nosso país, que teve marco a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB foi instituída pelo Decreto nº 5.800/2006 (CAPES, 2019) e, como destacam Ferreira e Carneiro (2015, p. 230), “o Sistema UAB representa a política pública nacional de EAD”.

O sistema da UAB “fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias da informação e comunicação” (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES], 2019).

A Educação a Distância é reconhecida e autorizada pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB), como modalidade educacional (Brasil, 1996), e foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005 (Ferreira & Carneiro, 2015). Este decreto, em seu Art. 1º, caracteriza a educação a distância como, “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

Com relação à Universidade Estadual de Maringá (UEM), a educação a distância está representada pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UEM). Atualmente, são ofertados 12 cursos de Especialização na modalidade a distância na Universidade Estadual de Maringá (UEM), na qual são alvo do presente estudo, são eles (NEAD, 2019):

1. Especialização em Artes Visuais;
2. Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE);
3. Especialização em Bases Morofuncionais do Corpo Humano;
4. Especialização em Biotecnologia;
5. Especialização em Biotecnologia e Bioprocessos;
6. Especialização em Educação Infantil;
7. Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas;
8. Especialização em Gestão em Saúde;
9. Especialização em Gestão Pública;
10. Especialização em Gestão Pública Municipal;
11. Especialização em História das Revoluções e dos Movimentos Sociais;
12. Especialização em Piscicultura: Sanidade e Desenvolvimento Sustentável.

Além destes, são ofertados outros 7 cursos de graduação na Universidade. Os cursos de especialização e graduação são ofertados em 30 polos espalhados pelo Estado do Paraná. Segundo a UAB (2019, p. 1), o Polo UAB:

É uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de Educação a Distância - EaD, de responsabilidade das Instituições de Ensino Superior - IES. O polo UAB é localizado, preferencialmente, em municípios de porte médio, que apresentam um total de habitantes entre 20 e 50 mil, e que não possuam instalações acadêmicas públicas de nível superior.

Os polos UAB da Instituição pesquisada se encontram nas cidades de Assaí, Astorga, Bela Vista do Paraíso, Céu Azul, Cianorte, Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Diamante do Norte, Engenheiro Beltrão, Faxinal, Flor da Serra do Sul, Foz do Iguaçu, Goioerê, Ibaiti, Itambé, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguapitã, Londrina, Nova Londrina, Nova Santa Rosa, Nova Tebas, Palmital, Paranavaí, São João do Ivaí, Sarandi, Siqueira Campos, Tamarana, Ubiratã e Umuarama (Núcleo de Educação a Distância [NEAD], 2019).

4.2 Apresentação dos resultados

Foram obtidas respostas de alunos de 9 das 12 Especializações listadas na seção 4.1, obtendo um total de 324 observações. Destas, 4 foram desconsideradas, pois os respondentes não concluíram o questionário, obtendo, portanto, 320 respostas válidas para a pesquisa, divididas entre as Especializações, conforme apresentado na Tabela 1:

Tabela 1: Número de respostas por curso de especialização.

| Especialização | Nº de respostas | % |
|--|-----------------|------------|
| Gestão Pública | 89 | 27,8 |
| Gestão em Saúde | 75 | 23,5 |
| Gestão Pública Municipal | 69 | 21,6 |
| História das Revoluções e dos Movimentos Sociais | 32 | 10,0 |
| Ensino e Aprendizagem de Línguas | 24 | 7,5 |
| Educação Infantil | 19 | 5,9 |
| Artes Visuais | 9 | 2,8 |
| Bases Morofuncionais do Corpo Humano | 2 | 0,6 |
| Atendimento Educacional Especializado (AEE) | 1 | 0,3 |
| Total | 320 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados demográficos levantados na amostra pesquisada apontam para uma maior representatividade feminina, correspondendo a 73,8% dos alunos que participaram da pesquisa, o que corresponde a 236 respondentes contra 84 do sexo masculino. Os respondentes têm entre 22 e 64 anos, conforme detalhado na Tabela 2:

Tabela 2: Faixa etária dos respondentes.

| Faixa Etária | Nº de respondentes | % |
|------------------|--------------------|------------|
| 22 – 25 anos | 38 | 11,9 |
| 26 – 30 anos | 83 | 25,9 |
| 31 – 35 anos | 64 | 20,0 |
| 36 – 40 anos | 56 | 17,5 |
| 41 – 45 anos | 36 | 11,2 |
| 46 – 50 anos | 23 | 7,2 |
| 51 – 55 anos | 14 | 4,4 |
| Acima de 56 anos | 6 | 1,9 |
| Total | 320 | 100 |

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao estado civil, 55,6% dos alunos que fizeram parte da amostra são casados, 36,9% solteiros, 6,6% divorciados e 0,9% viúvos. O questionário também investigou se os alunos participantes da pesquisa possuem vínculo empregatício e, se sim, eles deveriam assinalar a respectiva faixa salarial. Destaca-se que a grande maioria dos respondentes (86,6%) possui vínculo de trabalho, ou seja, 277 alunos, sendo que 40 deles

O que querem os alunos que cursam uma especialização a distância? Um estudo sob a luz da teoria da autodeterminação.

(14,4%) recebem mais de 5 salários mínimos, outros 27,4% ganham entre 3 e 5 salários mínimos e a maioria recebe entre 1 a 3 salários mínimos (155 respondentes).

Visando verificar se as variáveis dos tipos de motivação apresentam normalidade, foi realizado o teste Shapiro-Wilk. Por meio do teste, verificou-se que as variáveis dos tipos de motivação não apresentaram normalidade na distribuição dos dados, e por conta disso, foi utilizada a mediana para estabelecer os valores de cada variável motivacional, obtendo o valor final do Índice de Autodeterminação da Motivação (IAM) para os alunos de especialização EaD participantes da pesquisa. A Tabela 3 evidencia o IAM obtido:

Tabela 3: Índice de Autodeterminação da Motivação (IAM).

Tipos de Motivação

| | |
|---|-----------|
| (a) Motivação Intrínseca para Saber | 37 |
| (b) Motivação Intrínseca para Realização | 32 |
| (c) Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos | 28 |
| (d) Motivação Extrínseca por Identificação | 33 |
| (e) Motivação Extrínseca Regulada por Introjeção | 29 |
| (f) Motivação Extrínseca por Controle Externo | 18 |
| (g) Desmotivação | 6 |
| Índice de Autodeterminação da Motivação | 60 |

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 3 apresenta os tipos de motivação descritas no Quadro 1, na qual cada valor alcançado se refere a soma das medianas obtidas para cada um dos 28 itens, e então, chegou-se ao valor do IAM, a partir da fórmula desenvolvida por Sobral (2008). O Índice de Autodeterminação (IAM) pode variar de -108 a +108, logo, segundo a Teoria da Autodeterminação, os alunos de pós-graduação lato sensu EaD encontram-se motivados, com maior destaque para a motivação intrínseca para saber, que está ligada ao interesse, prazer e satisfação de descobrir, conhecer e explorar o novo (Deci & Ryan, 1985).

A Tabela 4 apresenta a média e a mediana para cada um dos 28 itens da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) utilizada no estudo, sendo 1 discordo totalmente até 10 concordo totalmente. Verificou-se que, em geral, os alunos consideraram que a realização de uma especialização na modalidade a distância traz benefícios futuros ao acadêmico, representando um diferencial na carreira profissional e acadêmica.

Tabela 4: Média e mediana da escala de motivação acadêmica (EMA) aplicada na pesquisa.

| | Descrição | Média | Mediana |
|---|---|-------|---------|
| 1 | Porque acredito que o título de especialista me proporcionará uma ocupação mais bem remunerada no futuro. | 7,45 | 8 |
| 2 | Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas. | 8,89 | 10 |
| 3 | Porque acho que uma especialização EaD me preparará melhor para a carreira que escolhi. | 7,58 | 8 |
| 4 | Porque gosto de ter contato com a universidade. | 7,64 | 8 |
| 5 | Acho que a especialização EaD é uma perda de tempo porque não me traria benefícios futuros. | 1,55 | 1 |
| 6 | Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos. | 8,25 | 9 |
| 7 | Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso. | 7,10 | 8 |

| | | | |
|----|--|------|---|
| 8 | Pelo prazer que sinto quando entro em contato com aquilo que eu nunca tinha visto ou conhecido. | 8,13 | 9 |
| 9 | Porque a especialização EaD será um diferencial para eu atuar numa área de que eu gosto. | 7,60 | 8 |
| 10 | Porque, para mim, estar em contato com a vida acadêmica é um prazer. | 7,99 | 9 |
| 11 | Já estive mais motivado a realizar um curso de especialização EaD; agora, entretanto, eu me pergunto se isso me proporcionaria algum benefício real. | 3,98 | 3 |
| 12 | Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais. | 7,92 | 9 |
| 13 | Porque na minha família muitas pessoas têm esse título e, por isso, sinto-me na obrigação de alcançá-lo. | 1,82 | 1 |
| 14 | Porque me sinto importante quando sou bem-sucedido academicamente. | 6,53 | 8 |
| 15 | Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem. | 8,60 | 9 |
| 16 | Porque acredito que a especialização EaD me proporcionará prestígio social. | 4,42 | 5 |
| 17 | Porque a especialização EaD me ajudará na minha inserção profissional. | 6,89 | 8 |
| 18 | Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com meus professores. | 6,35 | 7 |
| 19 | Não consigo perceber o que me motivaria a realizar uma especialização EaD e, francamente, não me preocupo com isso. | 2,20 | 1 |
| 20 | Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis. | 6,24 | 7 |
| 21 | Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente. | 4,98 | 5 |
| 22 | Porque a continuação dos meus estudos permitirá que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam. | 8,43 | 9 |
| 23 | Porque eu creio que uma especialização EaD aumentará minha competência como profissional. | 7,89 | 8 |
| 24 | Porque a especialização EaD me proporcionará entrar em contato com assuntos estimulantes. | 7,65 | 8 |
| 25 | Nada me faria ingressar em uma especialização EaD. | 1,52 | 1 |
| 26 | Por que a especialização EaD me permitirá sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação. | 7,41 | 8 |
| 27 | Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos estudos e a realização da especialização EaD seria a concretização disso. | 6,27 | 7 |
| 28 | Só realizaria uma especialização EaD caso fosse uma exigência do mercado de trabalho para ascender profissionalmente. | 2,11 | 1 |

Fonte: Dados da pesquisa

Serão evidenciados os itens da escala de acordo com cada tipo de motivação correspondente. Quanto aos itens ligados à motivação intrínseca para saber, verifica-se que os respondentes assinalaram as opções de maior concordância, em sua grande maioria. Estes itens estão relacionados a satisfação e o prazer em realizar novas atividades, novas tarefas e novos desafios por parte do estudante (Deci & Ryan, 1985). Destaca-se o item 2 “Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas”, na qual mais de 50% dos alunos assinalaram a opção 10 na escala e apresentando média de 8,89 numa escala de 0 a 10.

Para os itens 7 “Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso”, 15 “Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem” e 22 “Porque a continuação dos meus estudos permitirá que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam”, ambos da motivação

intrínseca para saber, o panorama é semelhante, demonstrando que os acadêmicos EaD de especialização consideram que a continuação dos estudos representa a ampliação do conhecimento e este é um motivo relevante para que esteja realizando um curso com essa característica. Além do mais, a mediana para tais itens foi alta, chegando a ser de 10 para o item 2, 8 para o item 7 e 9 para os itens 15 e 22.

No que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos, os respondentes se mostraram motivados em realizarem um novo curso, com o intuito de obter novas experiências, o que revela que a realização da especialização está também atrelada à busca pelo saber. Como por exemplo, no item 8 “Pelo prazer que sinto quando entro em contato com aquilo que eu nunca tinha visto ou conhecido”, ligado ao prazer de estar em contato com aquilo nunca visto ou conhecido, que apresentou 9 de mediana e 8,13 de média.

Apesar de ser consenso geral na pesquisa de que a realização de uma especialização EaD é considerado algo benéfico para os acadêmicos, há de se destacar alguns itens em especial, além dos já citados anteriormente, como é o caso do item 1 “Porque acredito que o título de especialista me proporcionará uma ocupação mais bem remunerada no futuro”, ligado à remuneração. A distribuição das respostas foi mais dispersa, mas se manteve nas opções de maior concordância, só que, ao contrário de itens que os respondentes assinalaram mais de 50% na opção 10, neste, por sua vez, os alunos assinalaram as opções 7 (14,7%), 8 (22,2%), 9 (12,2%) e 10 (23,8%), obtendo uma média de 7,45.

Quando compara o item anterior àqueles ligados à aquisição de novos conhecimentos, verifica-se que a ampliação de conhecimentos se mostrou maior concordância para os respondentes da pesquisa, tendo maior representatividade no motivo de realizar uma especialização EaD.

Outro achado está no item 13 “Porque na minha família muitas pessoas têm esse título e, por isso, sinto-me na obrigação de alcançá-lo”, relacionado ao aspecto familiar, haja vista que não foi algo apontado pelos respondentes como fator relevante para a realização do curso, obtendo média de 1,82. 72,8% dos participantes assinalaram a opção de menor concordância com a afirmativa de que se sentem na obrigação de realizar a especialização porque muitas pessoas na família possuem o título de especialista.

No que se refere ao item 16 “Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem”, ligado à motivação intrínseca para vivenciar estímulos, caracteriza-se como um dos que apresentou maior distribuição de respostas entre as 10 opções da escala, visto que apresentou mediana 5. O prestígio social, destacado neste item, aparentemente não é um motivo relevante para os respondentes da pesquisa, sendo menos importante quando comparado com aquisição de novos conhecimentos, por exemplo.

O item 20 “Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis” também apresentou distribuição parecida com o item 16 mencionado anteriormente, sendo este um item ligado à motivação intrínseca para realização, na qual foi averiguado que não é um motivo tão considerável para os respondentes como é, por exemplo, a superação nos estudos, retratado no item 6 (também relacionado a motivação intrínseca para realização), que obteve mediana 9.

Já sobre os itens da motivação extrínseca, mais especificamente extrínseca por identificação, destacam-se os itens 4 “Porque gosto de ter contato com a universidade” e 10 “Porque, para mim, estar em contato com a vida acadêmica é um prazer”, pois ambos afirmam sobre o prazer em ter contato com o ambiente acadêmico, com a universidade. Para os dois itens, os respondentes consideraram um fator importante para a realização do curso, pois apresentaram média de 7,64 e 7,99 respectivamente.

Ainda sobre a motivação extrínseca por identificação, o item 3 “Porque acho que uma especialização EaD me preparará melhor para a carreira que escolhi” trata do assunto carreira, na qual os respondentes consideraram esta como uma razão importante para a escolha pela realização do curso, com mediana 8, assim como para o item 9 “Porque a especialização EaD será um diferencial para eu atuar numa área de que eu gosto”, que trata de a especialização ser um diferencial na área de atuação escolhida pelo aluno. Neste último, a mediana também foi de 8, sendo que quase 30% dos respondentes assinalaram a opção 10 da escala.

Os itens 21 “Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente” e 27 “Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos estudos e a realização da especialização EaD seria a concretização disso” estão em um contexto próximo, ambas ligas a motivação extrínseca regulada por introjeção, na qual retratam o desejo de mostrar a si mesmo sua capacidade. No geral, os respondentes não demonstraram em suas respostas que este é um motivo que está acima de outros, no que diz respeito à escolha pela realização de uma especialização EaD.

Com relação a desmotivação, o item 5 “Acho que a especialização EaD é uma perda de tempo porque não me traria benefícios futuros”, retrata a opinião dos respondentes no que diz respeito a realização do curso ser uma perda de tempo, denota que a grande maioria dos participantes está de acordo com a existência de benefícios futuros na realização de um curso dessa natureza, haja vista que quase 80% assinalaram a opção 1 da escala, apresentando média de 1,55 e mediana de 1.

Outro item que corrobora com este argumento é o 25 “Nada me faria ingressar em uma especialização EaD”, na qual cerca de 80% dos respondentes também assinalou a opção 1, reafirmando que não concordam com a afirmativa de que nada os faria ingressar em uma especialização EaD. Vale ressaltar que ambos estes itens estão ligados a desmotivação ou ausência de motivação. Além destes, destaca-se o item 19 “Não consigo perceber o que me motivaria a realizar uma especialização EaD e, francamente, não me preocupo com isso”, na qual retrata o baixo nível de desmotivação dos respondentes da pesquisa, haja vista que 208 alunos assinalaram a opção 1 numa escala de 10 pontos, obtendo mediana de 1.

Ademais, destacados os principais itens do questionário e suas respectivas respostas, é relevante realizar alguns apontamentos gerais para o estudo. Um deles diz respeito ao alto nível de motivação identificado para os alunos respondentes do estudo, o que denota que a realização de um curso a distância, no nível de especialização, principalmente no que diz respeito a motivação intrínseca para o saber.

5 Considerações finais

O estudo teve por objetivo verificar o nível motivacional dos alunos de Especialização da UEM com a realização de uma pos-graduação lato sensu a distância. Por meio da utilização da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida a partir da Teoria da Autodeterminação por Vallerand et al. (1992), o estudo analisou as 320 respostas de alunos de nove cursos ofertados pela Universidade objeto de estudo.

A partir dos achados, vale ressaltar alguns pontos principais, identificados como motivos fundamentais, na visão dos respondentes, para a realização de uma especialização EaD, tais como: a satisfação pessoal em aprender coisas novas, a manutenção do contato com o ambiente acadêmico e a ampliação de conhecimentos, sendo o primeiro item o de maior destaque.

O fato dos itens ligados à desmotivação terem apresentado baixos níveis de concordância denota que, de fato, os alunos em geral têm alta motivação em realizar uma especialização EaD, pois, em contrapartida, os itens ligados a motivação tiveram altos níveis de concordância, principalmente se tratando da motivação intrínseca para saber. Este último apontamento revela que, na maioria, a motivação se deve à motivação intrínseca, pois foram estes os itens com maior mediana, demonstrando que, possivelmente, a motivação para a realização do curso parte mais do próprio indivíduo do que por interferências ou motivações externas a ele.

Considera-se que o instrumento utilizado na pesquisa foi adequado para mensurar o nível de motivação dos acadêmicos envolvidos, haja vista que já é uma escala consolidada no meio acadêmico, e que já foi utilizada por diversos estudos da área de educação, como por exemplo, em Guimarães e Bzuneck (2008), Durso et al. (2016) e Oliveira et al. (2010). Assim como em estudos anteriores com a utilização da escala EMA, verificou-se os envolvidos motivados com a realização do curso, seja no caso de mestrado, graduação e, agora, o presente estudo, traz como principal contribuição, os resultados para a especialização lato sensu a distância.

Destaca-se como limitação do estudo o fato de que os achados se aplicam somente aos alunos de especialização EaD da UEM. Portanto, os resultados são específicos para esta amostra, não podendo ser generalizados para os alunos de outros cursos e outras instituições. Assim, recomenda-se para pesquisas futuras analisar a motivação dos alunos de especialização EaD de outras universidades e também analisar a motivação dos alunos de especialização na modalidade presencial da UEM, de forma a comparar com os achados dessa pesquisa.

Referências

- Albuquerque, E. A., Batista, F. F., Albuquerque, L. S., de Oliveira, F. D. C., & Pereira, G. M. (2016). Análise da motivação dos discentes do curso de ciências contábeis e administração, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação e das metas de realização. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(3), 01-21.
- Andrade, Maria Margarida de. (2007). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. 8 ed. São Paulo: Atlas.
- Biondi, E. A.; Varade, W. S.; Garfunkel, L. C.; Lynn, J. F.; Craiq, M. S.; Cellini, M. M.; Shone, L. P.; Harris, J. P.; Badwin, C. D. (2015). *Discordance between resident and faculty perceptions of resident autonomy: can self-determination theory help interpret differences and guide strategies for bridging the divide?* *Academic Medicine*, 9(4), 1-10.
- Blundell, R.; Dearden, L.; Meghir, C.; Sianesi, B. (1999). Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal Studies*, 20(1), 1-23.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez.
- Brasil. (2005). Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Diário Oficial República Federativa do Brasil. Brasília, 20 dez.
- Carmo, C. R. S. (2014). Motivação discente no curso de bacharelado em ciências contábeis: um estudo comparativo entre alunos da modalidade presencial e alunos da modalidade à distância. *ConTexto*, 14(26).
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2019). Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 14 de abril de 2019.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M.; Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(4), 325-346.
- Deci, E. L.; Ryan, R. M.; Kuhl, J. (1997). Nature and autonomy: organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.
- Durso, S. O.; Cunha, J. V. A.; Neves, P. A.; Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. *Revista Contabilidade e Finanças*, 27(71), 243-258.
- Falcão, D. F., & Rosa, V. V. da (2008). Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32.
- Ferreira, M.; Carneiro, T. C. J. (2015). A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *Educação Unisinos*, 19(2), 228-242.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Guimarães, S. E. R.; Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 3(1), 101-113.
- Guimarães, S. E. R.; Bzuneck, J. A. Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(1), 11-19.

- Leal, E. A.; Miranda, G. J.; Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da Autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162- 173.
- Lima, R. (1980). Mercado de trabalho: o capital humano e a teoria da segmentação. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 10(1), 217- 272.
- Lopes, L. M. S.; Pinheiro, F. M. G.; Silva, A. C. R.; Abreu, E. S. (2015). Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5(1), 21-39.
- Martins, O. S.; Monte, P. A. (2009). Mestres em Ciências Contábeis: uma análise sob a ótica da teoria do capital humano. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 3(2), 1-22.
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 50(1), 57-85.
- Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UEM). Recuperado em 14 de abril de 2019, de <http://www.nead.uem.br/>
- Oliveira, P. A.; Theóphilo, C. R.; Batista, I. V. C.; Soares, S. M. (2010). Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 10, Anais...São Paulo.
- Richardson, R. J. (2012). Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Silva, A. C. R. (2010). Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Silva, T. L. F., Mascarenhas, I. P., de Medeiros, C. P., & Sousa, E. C. (2014). A Motivação no Ensino Superior: Um Estudo com Alunos dos Cursos de Administração e Direito. *Revista Gestão em Análise*, 3(1/2), 104-113.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Sobral, D. T. (2008). Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: relação com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(1), 56-65.
- Vallerand, R. J.; Blains, M. R.; Brière, N. M.; Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en education (EME). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 49(3), 261-274.
- Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G.; Blais, M. R.; Brière, N. M. Senécal, C.; Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vilarinho, L. R. G.; Paulino, C. L. (2010). Educação a Distância no Ensino Superior Brasileiro: das experiências pioneiras ao sistema de rede. *Revista Eletrônica de Educação*, 4(1), 64-79.

DADOS DOS AUTORES

Caio Cesar Violin de Alcantara

Mestre em Ciências Contábeis pela UEM

E-mail: caioalcantara_94@hotmail.com

Iasmini Magnes Turci Borges

Mestre em Ciências Contábeis pela UEM

Email: iasminiborges@gmail.com

Telefone: (44) 998074036

Juliane Andressa Pavão

Professora da UEM

Mestra em Ciências Contábeis pela UEM

Endereço: Avenida Colombo, 5790 Bloco C23 zona 7 Maringá Paraná

E-mail: julianepavao@hotmail.com

O que querem os alunos que cursam uma especialização a distância? Um estudo sob a luz da teoria da autodeterminação.

Telefone: (44) 997064881

Contribuição dos Autores:

| Contribuição | Caio Cesar Violin de Alcantara | Iasmini Magneis Turci Borges | Juliane Andressa Pavão |
|--|--------------------------------|------------------------------|------------------------|
| 1. Concepção do assunto e tema da pesquisa | X | | X |
| 2. Definição do problema de pesquisa | X | | X |
| 3. Desenvolvimento das hipóteses e constructos da pesquisa (trabalhos teórico-empíricos) | | X | |
| 4. Desenvolvimento das proposições teóricas (trabalhos teóricos os ensaios teóricos) | | | |
| 5. Desenvolvimento da plataforma teórica | | X | X |
| 6. Delineamento dos procedimentos metodológicos | | X | |
| 7. Processo de coleta de dados | | X | |
| 8. Análises estatísticas | | X | |
| 9. Análises e interpretações dos dados coletados | X | X | X |
| 10. Considerações finais ou conclusões da pesquisa | | X | |
| 11. Revisão crítica do manuscrito | X | | |
| 12. Redação do manuscrito | | X | X |