



Faculdade Pernambucana de Saúde

Rhaiza Tamires da Silva Lima

Amanda Maria Gomes do Nascimento

**ASPECTOS MOTIVACIONAIS DE ESTUDANTES DE
FISIOTERAPIA INGRESSANTES DE UMA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO SUPERIOR QUE UTILIZA METODOLOGIA
ATIVA.**

**MOTIVATIONAL ASPECTS OF PHYSIOTHERAPY
STUDENTS INGRESSANTS OF A HIGHER EDUCATION
INSTITUTION USING ACTIVE METHODOLOGY.**



Faculdade Pernambucana de Saúde

**ASPECTOS MOTIVACIONAIS DE ESTUDANTES DE
FISIOTERAPIA INGRESSANTES DE UMA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO SUPERIOR QUE UTILIZA METODOLOGIA
ATIVA.**

**MOTIVATIONAL ASPECTS OF PHYSIOTHERAPY
STUDENTS INGRESSANTS OF A HIGHER EDUCATION
INSTITUTION USING ACTIVE METHODOLOGY.**

Trabalho de conclusão de curso das acadêmicas Rhaiza Tamires da Silva lima e Amanda Maria Gomes do Nascimento, do curso de Fisioterapia da Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS) sob a orientação da Prof.Juliany Silveira Braglia César Vieira, apresentado em cumprimento às exigências para obtenção da graduação em Fisioterapia pela Faculdade Pernambucana de Saúde - FPS

Recife, 2018

ASPECTOS MOTIVACIONAIS DE ESTUDANTES DE FISIOTERAPIA INGRESSANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR QUE UTILIZA METODOLOGIA ATIVA.

MOTIVATIONAL ASPECTS OF PHYSIOTHERAPY STUDENTS INGRESSANTS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION USING ACTIVE METHODOLOGY.

TAMIRES, Rhaiza da Silva Lima¹; MARIA, Amanda Gomes do Nascimento²

VIEIRA, Juliany Silveira Braglia César³.

1. Graduanda do 8º período de Fisioterapia da Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, Pernambuco. E-mail: rhaiza_tamires16@hotmail.com

2. Graduanda do 8º período de Fisioterapia da Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, Pernambuco. E-mail: amанда-mm@live.com

3. Doutora em Nutrição pela Universidade Federal de Pernambuco (2010). Coordenadora de Tutor do 1º e 7º períodos da graduação em Fisioterapia da FPS. Membro do colegiado

do Mestrado Profissional em Educação para o Ensino na Área de Saúde. E-mail:julianyvieira@gmail.com

Endereço para correspondência: Av. Mal. Mascarenhas de Moraes, 4861 - Imbiribeira, Recife - PE, 51180-001– Faculdade Pernambucana de Saúde – FPS.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos primeiramente a Deus, pois sem ele nada disso seria possível.

Aos nossos pais pela cumplicidade, paciência e apoio.

A mestranda Andréa Souza por todo auxílio e colaboração.

A orientadora Juliany Vieira , pela sabedoria e dedicação ao longo de toda convivência.

E aos nossos amigos, por toda ajuda e incentivo no decorrer da pesquisa.

RESUMO

Objetivo: O estudo teve como objetivo avaliar os aspectos motivacionais de estudantes do 1º período do curso de Fisioterapia de uma instituição de ensino superior que utiliza metodologia ativa. **Método:** É um estudo do tipo descritivo, de corte transversal com componente analítico. Foi aplicado a 27 estudantes um questionário sociodemográfico visando obter informações pessoais e de caráter motivacional, além da Escala de Motivação acadêmica (EMA) do tipo Likert; a qual avalia a motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação em 28 itens. **Resultados:** Na análise Sociodemográfica constatou-se que 77% dos alunos desconheciam previamente a metodologia utilizada na IES, e 81.4% referiram que os casos clínicos apresentados exercem influência no processo de aprendizagem. A dimensão com a maior média na EMA avaliada entre os estudantes ingressantes do curso foi a motivação intrínseca para conhecimento (MIC) onde conceitualmente a atividade é realizada pelo prazer e satisfação que decorre de aprender e explorar. Observou-se a correlação entre melhor desempenho acadêmico e a motivação intrínseca. Não houve diferença significativa entre o sexo e os tipos de motivação. **Conclusão:** Desta maneira verificou-se que o perfil motivacional prevalente dentre os estudantes ingressantes de um curso de Fisioterapia de uma IES do nordeste brasileiro que utiliza metodologia ativa relaciona-se à motivação-intrínseca, a qual reflete a escolha pela realização de atividades por sua própria causa, por esta ser interessante e/ou gerar satisfação. E os estudantes com melhor desempenho acadêmico apresentaram uma correlação de maior escore na motivação intrínseca.

Palavras-chave: Aprendizagem, Motivação, Metodologia ativa, Estudante

ABSTRACT

Objective: The objective of this study was the prospects of students in the 1st period of Physical Therapy studies of a higher education institution that can be used. **Method:** This is a descriptive, cross-sectional study with analytical component. A sociodemographic data set with space for people and motivational characteristics was applied, besides the University Motivation Scale (EMA) of the Likert type; a qualification for the intrinsic, extrinsic and demotivation in 28 items. **Results:** In the sociodemographic analysis it was verified that 77% of the students were submitted to an IES average, and 81.4% reported that the clinical cases had an influence on the learning process. The highest average dimension in the EMA was conceived as one of the best teaching practices to make a learning and exploring experience. Observe the difference between better academic performance and intrinsic motivation. Significant difference between sex and types of motivation. **Conclusion:** In this way, it was verified that the prevalent motivational profile among the students entering a Physiotherapy course of a Brazilian Northeast HEI using active methodology is related to the intrinsic motivation, which reflects the choice of performing activities on their own cause it is interesting and / or generate satisfaction. And students with better academic performance had a higher score correlation in intrinsic motivation

Keywords: Learning, Motivation, Active Methodology, Student

I. INTRODUÇÃO

No contexto educacional a motivação é um fator pontual, pois, tem implicações diretas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem.¹ Os estudantes que estão ingressando no ensino superior, frequentemente optam por um curso que lhes traga ascensão social, status profissional e estabilidade financeira. Sendo assim, mesmo que o estudante não apresente uma forte identificação com o curso, o mesmo já possui motivação acerca das pretensões a respeito do futuro.²

Desde o início da história da psicologia como ciência, a motivação humana já era tratada como um fenômeno complexo, interno, multideterminado e com especificidades relativas.³ Uma definição geral do termo permite considerar como motivação um conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprio das atividades individuais.⁴

No âmbito da educação, uma das maiores dificuldades dos docentes é o desinteresse dos estudantes em relação ao ensino, visto que, ao ingressar no ensino superior, o estudante é fruto de um método de ensino que sempre evocou a autoridade do professor, quanto à seleção, organização e transmissão da informação.⁵ Geralmente a ausência da motivação é originada das características próprias dos alunos, sendo identificada em alunos que estudam pouco, que negam-se a participar das atividades propostas, apresentam uma escassa persistência e, conseqüentemente, uma baixa aquisição de conhecimentos.^{1,6} Já o estudante motivado participa de novas estratégias de aprendizado, mostra-se ativamente envolvido no processo educacional, desenvolve novas habilidades e despende esforços para enfrentar os novos desafios. Essas características

são mais evidentes quando metodologias de ensino ativas são utilizadas, como no caso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL).^{1, 6, 7}

A ABP é umas das metodologias ativas mais difundidas em cursos de saúde, firmando sua base teórica no princípio da autonomia. Ela trabalha com a intenção do desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender, sustentada na aprendizagem por descoberta significativa, que valorizam o aprender a aprender, aproximando os alunos da realidade ao trabalhar de forma intencional com problemas vivenciados durante a prática profissional⁸. A ABP estimula o desenvolvimento de habilidades técnicas, cognitivas, de comunicação e atitudinais; o respeito à autonomia do estudante; o trabalho em pequenos grupos; e a educação permanente.^{7, 8, 9}

A motivação dos estudantes que estão introduzindo-se no ensino superior na metodologia ativa pode sofrer alterações por diversos fatores, os principais componentes envolvidos e que interferem na motivação são: o professor (tutor); o conteúdo; o método; e o ambiente⁸. O professor na metodologia ABP posiciona-se como um mediador que estimula os alunos a descobrir, a interpretar e a aprender, e incentivando a participação de todos, além de estar alerta para problemas individuais dos alunos e disponível para discuti-los quando interferirem no processo de aprendizagem.^{10, 11} O conteúdo é apresentado a partir de casos clínicos reais ou simulados, o contexto problemático deve ser capaz de atrair e de mobilizar o interesse do aluno. Para solucionar os casos-problema os estudantes precisam sentir-se motivados, recorrendo aos conhecimentos prévios, discutindo, estudando e, desta forma, adquirindo e integrando os novos conhecimentos⁸. Quanto ao método, a sistemática de ensino ABP motiva o estudante desde os primeiros anos de formação a inserir-se na área profissional para o qual está sendo preparado.¹¹ Já o ambiente da sala de aula deve ser seguro, positivo e personalizado para que o aluno

volte toda sua atenção para a aprendizagem¹². Os grupos tutoriais são tradicionalmente compostos por oito a dez estudantes e um tutor. ¹². Desta forma, o pequeno grupo facilita o processo de aquisição de conhecimentos e contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de outros atributos na formação do aluno. ^{13,14}

Diante de várias teorias interdisciplinares que foram postuladas para explicar a motivação, a teoria mais utilizada é a proposta por Deci e Ryan, na década de 80, onde desenvolveram a Teoria da Autodeterminação (TAD), Self-Determination Theory (SDT), sendo uma teoria baseada em três estilos reguladores (desmotivação, motivação extrínseca e intrínseca) a qual oferece subsídios para compreensão da motivação dos estudantes, considerando a existência de tipos de motivação a partir das diferentes razões ou objetivos que originam uma ação. ^{13, 14}

De acordo com a referida teoria, a análise da motivação de um indivíduo pode ser classificada em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. A desmotivação que é caracterizada pela ausência de motivação, ou seja, o indivíduo não apresenta intenção e nem comportamento proativo⁸. A motivação extrínseca que tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, ou para demonstrar competências ou habilidades. ¹⁵

A motivação extrínseca é subdividida por regulação externa (MERE), por regulação identificada (MEID), por regulação introjetada (MEIN) e regulação integrada (MEIT). A motivação por regulação externa (MERE) que é a forma menos autônoma de motivação, pois, a pessoa age para obter recompensas ou evitar punições; já a regulação identificada (MEID) apresenta um maior nível de autonomia e independência, realizando

a atividade por iniciativa própria e porque considera importante; na sequência, propõe-se a regulação introjetada (MEIN) sendo a mais afetiva, envolvendo a resolução de impulsos conflituosos (fazer ou não fazer), e os comportamentos resultantes das pressões internas; e por fim a regulação integrada (MEIT) é a forma mais autodeterminada, onde o envolvimento do aluno é devido à importância da atividade, mas ainda é necessário um elemento externo consequente à atividade. ^{16, 17}

A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. ⁵ Os tipos de motivação intrínseca abrangem a motivação intrínseca para o conhecimento (MIC), que se faz a atividade pelo prazer e satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender; Motivação intrínseca para realização (MIR), se faz algo pelo prazer e satisfação que decorre da busca de realização ou criação de coisas; e Motivação intrínseca para vivenciar estímulo (MIE) onde se faz algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética. ¹⁷

Dessa forma, considerando a importância da motivação no processo ensino-aprendizagem, o presente trabalho destina-se a avaliar os aspectos motivacionais de estudantes do primeiro período do curso de Fisioterapia de uma instituição de ensino que utiliza a metodologia ativa em seu currículo.

II. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo descritivo, de corte transversal com componente analítico. O objetivo do estudo foi avaliar os aspectos motivacionais de estudantes do 1º período do curso de fisioterapia de uma instituição de ensino superior que utiliza metodologia ativa. A pesquisa foi realizada na Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS) a qual foi criada no ano de 2005, por meio de uma parceria entre o Grupo Educacional Boa Viagem e a Fundação Alice Figueira de apoio ao IMIP. Desde então, oferece cursos de graduação nas áreas de enfermagem, nutrição, medicina, farmácia, psicologia e fisioterapia, utilizando o método ABP em sua base de ensino. Este trabalho fez parte de uma pesquisa de mestrado intitulada “Aspectos motivacionais dos estudantes do curso de fisioterapia de uma instituição de ensino que utiliza a metodologia ativa”, de autoria da mestrandia Andrea Alves de Souza.¹⁸

O universo do estudo gerou uma amostra de 27 participantes. Foram incluídos todos os estudantes matriculados regularmente no 1º período do curso de fisioterapia, de ambos os sexos, estudantes em licença médica no módulo foram excluídos do estudo. O projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FPS sob o número de CAEE 53835616700005569, obedecendo aos Critérios Éticos da Resolução 466/12. No procedimento de coleta de dados, primeiramente teve-se contato com o coordenador geral

do curso de Fisioterapia e em seguida com o coordenador de tutor do 1º período, com o objetivo de explicar sobre a realização da pesquisa. Posteriormente realizou-se a coleta de dados com a aplicação do questionário sócio demográfico e acadêmico e da EMA logo após o momento da exposição, antes do início da discussão do grupo tutorial após o término do primeiro módulo do período. Após o esclarecimento do objetivo da pesquisa os estudantes foram convidados a participar do estudo, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Sendo solicitado ao estudante o preenchimento de um questionário sócio demográfico; com o intuito de obter informações pessoais dos participantes. Utilizou-se também a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida em língua francesa do Canadá (Échelle de Motivation en Éducation [EME]) por Vallerand et al. (1989). Sendo traduzida para o português do Brasil por Sobral (2003). É composta por 28 itens e pontuada em uma escala do tipo Likert, pontuadas de 1 a 7, com as seguintes opção de resposta : 1- Nenhuma correspondência / 2- Muito pouca correspondência / 3- Pouca correspondência / 4- Alguma correspondência/ 5- Moderada correspondência/ 6- Muita correspondência / 7- Total correspondência.

As instruções dadas aos estudantes foram que considerassem que cada uma das questões descreveriam as razões que poderiam servir para explicar por que os mesmos frequentam a faculdade. Dessa forma as respostas da escala refletem os diferentes tipos de motivação sendo separadas em 7 subescalas, contendo 4 itens cada, distribuídos na seguinte divisão: 3 avaliam tipos de motivação intrínseca, 3 correspondem a tipos de motivação extrínseca e 1 como representante da desmotivação.¹⁸ A análise desta escala foi feita com o escore de cada subescalas, que representa a resposta do 1 ao 7 que mais apareceu em cada item.

Os 28 itens estão subdivididos em: Motivação Intrínseca para o conhecimento (MIC) itens (2,9,16,23) que avaliam o prazer e a satisfação decorrentes do aprender e explorar,

Motivação Intrínseca para a Realização (MIR) itens (14,21,27,28), que avaliam o prazer e a satisfação decorrentes da realização e criação de algo, Motivação Intrínseca de Estimulação (MIE) itens (4,11,18,25) que avaliam o experimentar de sensações estimulantes, Amotivação (AMO) itens (5,12,19,26), que avaliam a falta de proatividade e intencionalidade, Motivação Extrínseca por Regulação Externa (MERE) itens (8,15,22,24) que avaliam se atividade foi realizada com o intuito de obter recompensas, Motivação Extrínseca de Regulação Introjetada (MEIN) itens (1,3,7,10), que avaliam o fazer por pressões, motivadas por ansiedade, busca de reconhecimento e sentimento de culpa em caso de falha e Motivação Extrínseca por Identificação (MEID) itens (6,7,13,20), que avaliam o que o sujeito faz por se sentir atraído por algo ou pelas, procurando reconhecimento e valorização ¹⁸. No intuito de observar a correlação entre a motivação (EMA) e o desempenho acadêmico, foram obtidas as notas no teste cognitivo dos estudantes onde foram correlacionadas com os escores na escala. Após a coleta e verificação dos dados, foi usado como ferramenta para análise estatística o Software SPSS 13.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Foi aplicado o teste Kolmogorov-Smirnov para verificação da normalidade das variáveis quantitativas, o Test Student (Distribuição Normal) e Mann-Whitney (Não Normal) para comparações entre os grupos e o coeficiente de Pearson (Distribuição Normal) e Spearman's (Não Normal) para correlações. A análise permitiu um espectro dos sujeitos participantes da pesquisa segundo as várias dimensões.

III. RESULTADOS

A amostra total foi de 27 acadêmicos, no perfil etário observou-se na amostra que, em média, os estudantes possuem 21 anos, numa faixa que vai de 16 a 55 anos. A distribuição em relação ao sexo dos estudantes obteve uma predominante participação do sexo feminino com 85,1% com uma participação masculina total de 14,8%. Os estudantes abordados cursavam o 1º período, e ao serem perguntados a respeito do conhecimento acerca da metodologia apresentada pela instituição antes de iniciar o curso constatou-se uma predominância de 77,7 % dos estudantes que desconheciam o método. Os dados obtidos através da aplicação do questionário sociodemográfico aos estudantes, a respeito da motivação dos acadêmicos em relação ao método ABP que estão presentes na Tabela 1.

Tabela 1- Percentual de fatores motivacionais segundo o questionário Sociodemográfico

Variáveis	N	%
Sexo		
Feminino	23	85,1
Masculino	4	14,8

Conhecimento da metodologia Ativa	21	77,7
O que mais motiva		
Empatia com o método?	12	44,4
Assunto casos clínicos	22	81,4
Ambiente da tutoria	15	55,5
Interação com colegas	15	55,5
Desempenho do tutor	14	51,8
Outros	4	14,8

Os escores totais, médias e desvio padrão de cada item das subescalas da EMA aplicadas aos estudantes estão na tabela 2. Neste sentido, verificou-se que a dimensão com a maior média foi a motivação intrínseca para conhecimento (MIC), com o valor de $(6,55 \pm 0,53)$, apresentando também o menor desvio-padrão dentre as demais variáveis, demonstrando um perfil motivacional predominantemente intrínseco. A segunda maior média observada nos resultados foi a motivação extrínseca por regulação externa (MERE), com o valor de $(6,25 \pm 0,73)$ e constatou-se também um baixo índice para a desmotivação.

Tabela 2 – Apresentação dos escores totais, médias e desvio padrão de cada uma das sete subescalas da EMA aplicadas a todos os estudantes do curso de Fisioterapia.

Variáveis	Média ± DP	Mínimo	Máximo
MEIN	6,15 ± 0,77	4,0	7,0
MERE	6,25 ± 0,73	4,7	7,0
MEID	6,15 ± 0,84	4,5	7,0
MIC	6,55 ± 0,53	5,5	7,0
MIR	5,29 ± 1,04	3,5	7,0
MIE	5,73 ± 0,89	3,2	7,0
AMO	1,13 ± 0,30	1,0	2,5

MEIN: motivação extrínseca por introjeção, MERE: motivação extrínseca por regulação externa MEID: motivação extrínseca por identificação, MIC: motivação intrínseca para conhecimento; MIR: motivação intrínseca para realização; MIE: motivação intrínseca para experimentar estímulos e AMO: subescala de amotivação.

Para analisar-se a motivação dos estudantes em relação ao gênero, comparou-se os sexos feminino e masculino com as subescalas. Não foi encontrada diferença significativa entre os gêneros e as motivações intrínseca, extrínseca e amotivação. Como pode-se observar na Tabela 3.

Tabela 3 – Comparações de gêneros com as subescalas da EMA.

Variáveis	MEIN	MERE	MEID	MIC	MIR	MIE	AMO
Médias ± DP							
Sexo Feminino	6,22 ± 0,65	6,22 ± 0,78	6,19 ± 0,84	6,55 ± 0,54	5,31 ± 1,06	5,76 ± 0,76	1,14 ± 0,32
Sexo Masculino	5,75 ± 1,32	6,43 ± 0,31	5,93 ± 0,94	6,56 ± 0,59	5,18 ± 1,12	5,56 ± 1,59	1,12 ± 0,14
p-valor	0,526	0,376	0,636	0,980	0,843	0,822	0,872

Para verificar se existia correlação entre o desempenho acadêmico dos estudantes e motivação foi realizada análise estatística conforme descrito na tabela 4. Nesse sentido, observou-se que estudantes com bons desempenhos, com melhores notas (médias) na tutoria correlacionam-se positivamente mesmo que de maneira fraca com todas as motivações intrínsecas, se destacando-se a MIE e a MIC, e negativamente com a MIR e desmotivação.

Tabela 4 – Correlação do desempenho acadêmico nas tutorias com as subescalas da EMA.

Variáveis	Média ± DP	Mínimo	Máximo
MEIN	0,12 ± 0,14	0,09	0,40
MERE	0,02 ± 0,29	-0,31	0,38
MEID	0,08 ± 0,17	-0,11	0,22
MIC	0,14 ± 0,10	0,04	0,29
MIR	-0,10 ± 0,17	-0,23	0,15
MIE	0,19 ± 0,10	0,10	0,29
AMO	-0,08 ± 0,19	-0,29	0,17

IV. DISCUSSÃO

No âmbito acadêmico, motivação é um conceito que abarca diversas conotações significativamente relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento educativo do estudante. Desta forma o presente estudo teve como propósito avaliar os aspectos motivacionais de estudantes de fisioterapia ingressantes de uma instituição de ensino superior que utiliza a metodologia ativa em seu currículo, aplicando a versão do instrumento da EMA utilizada por Sobral (2003) ¹⁷ e nesse sentido trouxe achados que podem contribuir para compreensão do perfil motivacional dos estudantes do ensino superior.

Com relação as características motivacionais dos estudantes, no geral constatou-se níveis elevados principalmente da MI como também da ME e níveis baixos de AMO. A MIC apresentou a média de escore mais alta obtida pelos participantes ($6,55 \pm 0,53$), nesse tipo de motivação o estudante apresenta uma maior identificação e empatia com a atividade, ou seja, realiza pelo prazer, satisfação, ao explorar ou o entender algo novo, engajando em atividades voltadas para o aprendizado ²⁴. A média de escore mais elevado após a MIC foi das subescala de motivação extrínseca por regulação externa (MERE), transparecendo uma tendência de um perfil motivacional menos autônomo, pois, o estudante realiza a atividade para obter recompensas ou evitar punições. Por outro lado o que menos se evidenciou no perfil dos estudantes foi a variável amotivação, já que obteve um baixo escore ($1,13 \pm 0,30$), seguindo-se da MIR ($5,29 \pm 1,04$). Portanto esses resultados demonstram que os estudantes da pesquisa, em sua maioria, são comprometidos e envolvidos com os estudos, e que ao realizar as atividades são movidos não só pelo prazer, ou empatia, mas também por algum elemento externo consequente à atividade ²⁴. Tal constatação é coerente com os resultados apurado por Guimarães e Bzuneck (2008) ³, que

teve por objetivo levantar as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da EMA, com um grupo de universitários da região do norte do estado do Paraná, onde evidenciaram que a “desmotivação” também obteve a menor média dentre os fatores apurados (1,50).

Analisando a motivação dos estudantes em relação ao gênero não foram obtidos escores significativos. Não houve diferença relevante entre ambos os sexos mediante às subescalas. O sexo feminino apresentou a média ($6,55 \pm 0,54$) e o masculino de ($6,56 \pm 0,59$) na subescala MIC. Logo, a motivação intrínseca desempenha o papel norteador das ações para o estudo para ambos os sexos. Os resultados do presente estudo diferem dos encontrados por Boruchovitch ³ e Vieira (2012)¹⁹ em que os pesquisadores encontraram índices maiores para o gênero feminino tanto na motivação extrínseca quanto na intrínseca. Visto que mulheres são mais autodeterminadas e dependem muito mais de si na apropriação das estratégias motivacionais do que os homens²¹. Em relação à dimensão amotivação não constatou-se escore significativo. No que se refere a diferença entre a média masculina ($1,12 \pm 0,14$) e a feminina ($1,14 \pm 0,32$) não evidenciaram uma diferença expressiva, contudo esse comparativo se torna questionável já que houve um predomínio do sexo feminino na participação do presente estudo. Este resultado contrapõe-se ao de Viana (2012)²³ (2,08), Alonso (2006)²¹, e Falcão e Rosa (2008)²² os quais afirmam que o sexo masculino apresenta um grau maior de desmotivação.

No que concerne às variáveis de interesse do presente estudo, alguns dos resultados obtidos confirmaram achados de pesquisas anteriores; outros não. Tal como a da motivação intrínseca apresentar a maior incidência em relação às demais. E diverge consideravelmente dos estudos de Falcão e Rosa (2008)²² ($1,72/\pm 1,03$); Lopes (2015)

²⁴(1,53), no qual os resultados apontam o sexo masculino como gênero mais desmotivado. Porém é importante destacar que tais resultados, de Lopes (2015) ²⁵ e Falcão e Rosa (2008) ²³ podem estar atrelado com o fato dessas pesquisas estarem relacionadas a desmotivação, com a utilização de metodologia de aprendizado tradicional, o que difere do presente estudo onde a instituição de ensino utiliza o método ABP como parte integrante do currículo²⁵.

O ABP tem o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na resolução dos casos, compreendendo assim a complexidade do processo ensino-aprendizagem, assim como seu caráter dinâmico, permitindo uma aprendizagem mais significativa, e não a memorização mecânica ^{20,21}. Durante os encontros de habilidades o aluno tem a possibilidade de vivenciar a prática profissional em paralelo com as sessões tutoriais, a fim de proporcionar uma relação da teoria com a prática, e, ao mesmo tempo, propiciar um ambiente para que o conhecimento recém-construído fundamentasse o treino da prática, preparando o aluno para atuação clínica. Além disso, outra característica do método ABP é a importância que se dá as contribuições dos alunos no ambiente de tutoria, criando oportunidades para a aprendizagem ativa, usando um método agradável e divertido, além de motivador²³

E por fim, após a análise dos resultados na correlação entre o desempenho acadêmico dos estudantes e as subescalas da EMA, constatou-se que os níveis motivacionais intrínsecos e extrínsecos obtiveram correlações baixas, se aproximando de zero. Porém notou-se uma correlação positiva nas variáveis intrínsecas, com o destaque da MIE (0,19 ± 0,10) e a MIC (0,14 ± 0,10). Além de um resultado levemente maior quando comparado com as variáveis extrínsecas, representadas pela MEIN (0,12 ± 0,14) seguida da MEID (0,08 ± 0,17) e uma correlação negativa com a MIR (-0,10 ± 0,17) e a desmotivação. (-

0,08 ± 0,19). Estes resultados também se assemelham aos estudos de Astin(1993)²⁴ que criou a teoria do envolvimento do estudante. Nela sustenta que quanto mais o estudante se deparar com situações desafiadoras em sala de aula, em atividades extracurriculares e sociais, maior será sua aprendizagem, ou seja, quanto mais ele for protagonista de sua aprendizagem, maior será seu envolvimento qualitativo e quantitativo.

Apesar da correlação entre o desempenho de notas dos estudantes e as subescalas terem se apresentados de forma geral de maneira fraca, foram e positivas para a MIE e a MIC, onde os estudantes desta pesquisa, ao se declararem mais motivados intrinsecamente, demonstraram ter o prazer pela atividade em si, mesmo diante de dificuldades, são constantemente despertados pela curiosidade e estimulados em relação à atividade. Esse resultado contraria uma característica marcante em nossa sociedade educacional, onde o que se acentua predominantemente é o aspecto extrínseco da aprendizagem, sendo que o ingresso na escola sinaliza para os estudantes, a importância de alcançar notas altas, responder satisfatoriamente às exigências do professor, obtendo as recompensas por esses comportamentos.⁸ No que se refere as correlações negativas, a desmotivação e a motivação intrínseca para realização (MIR), percebeu-se que os universitários não são motivados completamente só pelo prazer e satisfação que a realização da tarefa pode ocasionar, podendo haver a necessidade de algum outro gatilho motivacional. Já os sujeitos desmotivados apresentam menos comportamentos estratégicos autorregulados que os sujeitos com baixa desmotivação. Tais seguimentos vão ao encontro da teoria da desmotivação, conceituada por Reeve, Deci e Ryan(2004)²⁶ caracterizada pela ausência de intenção, da motivação ou do pensamento proativo, não controlado pelo indivíduo, por estar além de seu controle emocional.

V. CONCLUSÃO

Estudos acerca dos aspectos motivacionais no contexto educacional são importantes para descobrir quais fatores estimulam o estudante no processo ensino- aprendizagem. Sendo assim, uma ferramenta para o crescente avanço na educação. Desta maneira concluiu-se que o perfil motivacional prevalente dentre os estudantes do curso de Fisioterapia que participaram do presente estudo foi de uma motivação mais intrínseca. Concordando com este resultado, constatou-se que os estudantes com melhor desempenho acadêmico apresentaram maiores escores também na motivação intrínseca. A qual reflete a escolha pela realização de atividades por sua própria causa, por esta ser estimulante ou gerar satisfação, partindo de seus próprios interesses e crescendo em conhecimentos e habilidades. Desta maneira o aspecto motivacional intrínseco sugere que o prazer da prática da atividade em si é a motivação, ocorrendo livre de pressões ou restrições, e origina-se em necessidades psicológicas de relacionamento, autodeterminação e competência.²⁷

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Alcará AR. Guimarães S. A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*. 2007; 11(1): 177-78.
2. Almeida DMS. A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório. Londrina. [Dissertação de mestrado] -Universidade Estadual de Londrina, 2012.
3. BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E. & BZUNECK, J. A. (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, cap. 1, p. 09-36, 2004.
4. Merriam-Webster. *Merriam-Webster's Dictionary*, Houghton-Mifflin 1997.
5. Guimarães SÉR, Boruchovitch E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2004; 17(2): 143-150.
6. Kauffman DF, Husman J. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review* 2004; 16(1): 1
7. Madruga A. Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa. In: Coll C, Palácios J, Marchesi

organizadores. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas 1996; 68-78.

8. Núñez Alonso JL. Validación de la escala de motivación educativa (EME) en Paraguay. *Interamerican Journal of Psychology*. 2006; 40(2); 185-192.
9. Zenorini RPC, Santos AAA. Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology* 2010a; 44(2): 291 -98.
10. Berbel NAN. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Interface Comun Saúde Educ* 1998; 2:139-54.
11. Kusurkar RA, Ten CT J, Van AM, Croiset G. Motivation as an independent and a dependent variable in medical education: a review of the literature. *Medical Teacher* 2011; 33(5): 242-62.
12. Deci EL, Ryan RM. The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry* 2000; 11(4): 227-268.
13. Wood DF. Problem based learning. *BMJ*. 2003;326(7384):328- 30.
14. Bligh J. Problem-based learning in medicine: an introduction. *Postgrad Med J*. 1995;71(836):323-6.
15. Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, Vallieres EF. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement* 1992; 52: 1003–1017.

16. Guimarães SER. Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento. Tese de doutorado não-publicada, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. SP: 2003.
17. Sobral DT. Motivação do aprendiz de medicina: Uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 2003; 19(8): 25-38.
18. Souza AA. Aspectos motivacionais dos estudantes do curso de fisioterapia de uma instituição de ensino que utiliza a metodologia ativa [dissertação]. Recife: Faculdade Pernambucana de Saúde;2017.
19. Vignochi C, Benetti CDS, Machado CLB, Manfroi WC. Considerações sobre aprendizagem baseada em problemas na educação em saúde. *Revista HCPA*. 2009; 29(1): 45-50.
20. Cyrino EG, Pereira-Torales ML. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizagem por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cad. de Saúde Pública*; Rio de Janeiro.2004: 20(2); 780-788.
21. Sobral DT. Motivação do aprendiz de medicina: Uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 2003; 19(8): 25-38.
- 22 Falcão DF, Rosa VD. 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 Anpad*. 2008
- 23.Viana, GS, Viana ABN. Atitude e motivação em relação ao desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em administração em disciplinas de

estatística: formação de clusters. *Administração: Ensino e Pesquisa*. 2012; 13(3); 523-558.

24. Astin AW. *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.1993:(3).

25.Lopes LMS, Pinheiro FMG, da Silva ACR, de Abreu ES. 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*. 2015; 5(1); 21.

26. Reeve J, Deci EL, Ryan RM. Self Determination Theory. Dialectical Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student. D. McInerney, & S. Van Etten, *Big Theories Revisited*. 2004; 4; 31-60.

27. Deci EL, Richard MR. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*. 1985; 19(2); 109-134.

Apêndice 1 - Formulário sócio demográfico e acadêmico para os estudantes

Pesquisa: Aspectos Motivacionais dos Estudantes e Tutores do curso de Fisioterapia de uma Instituição de Ensino que Utiliza Metodologia Ativa.

01. Sexo do estudante: 1.Feminino 2. Masculino

02. Idade do estudante: _____

03. Estado civil do estudante: 1. Solteiro 2.Casado

04. Possui filhos: 1.Não 2.Sim / Quantos? _____ filhos.

05. Ano que encerrou o ensino médio: _____

06. Passou no vestibular para o curso que gostaria: 1. Não 2. Sim

07. Já tinha conhecimento sobre metodologia ativa como estratégia de aprendizagem?

1.Não 2. Sim

08. Se sente motivado ao entrar numa faculdade que utiliza esse método?

1.Não 2. Sim.

09. O que mais lhe motiva na Faculdade?

Empatia (Identificação) com tutor Interação com colegas

Assunto dos casos clínicos Desempenho do tutor

Ambiente da tutoria

Outros: _____

Anexo 1 - Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

Usando a escala abaixo, indique de que maneira cada um dos itens correspondente atualmente, a uma razão porque você vem à faculdade?

Nenhuma correspondência – 1 ponto / Muito pouca correspondência – 2 pontos / Pouca correspondência – 3 pontos/ Alguma correspondência- 4 pontos/ Moderada correspondência – 5 pontos/ Muita correspondência- 6 pontos / Total correspondência- 7 pontos

1	Porque preciso, pelo menos, do diploma para conseguir um trabalho bem remunerado, no futuro.	1 2 3 4 5 6 7
---	--	---------------

2	Porque sinto satisfação e prazer quanto aprendo coisas novas.	1 2 3 4 5 6 7
3	Porque acho que a formação universitária ajuda-me a preparar melhor para a profissão que escolhi.	1 2 3 4 5 6 7
4	Pelos momentos intensos que vivencio quando estou a comunicar as minhas próprias ideias aos outros.	1 2 3 4 5 6 7
5	Honestamente não sei; acho que estou a perder tempo na universidade.	1 2 3 4 5 6 7
6	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.	1 2 3 4 5 6 7
7	Para provar a mim mesmo que sou capaz de fazer mais que o ensino secundário.	1 2 3 4 5 6 7
8	A fim de obter um emprego de mais prestígio, no futuro.	1 2 3 4 5 6 7
9	Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.	1 2 3 4 5 6 7
10	Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.	1 2 3 4 5 6 7
11	Pelo prazer que sinto ao ler autores interessantes.	1 2 3 4 5 6 7
12	Já tive boas razões para vir à universidade: agora, pergunto-me a mim mesmo se devo continuar.	1 2 3 4 5 6 7
13	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.	1 2 3 4 5 6 7
14	Porque o êxito nos estudos permite sentir-me importante aos meus próprios olhos.	1 2 3 4 5 6 7

15	Porque quero levar uma boa vida no futuro.	1 2 3 4 5 6 7
16	Pelo prazer que tenho em ampliar o meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	1 2 3 4 5 6 7

17	Porque ajudar-me-á a escolher melhor minha orientação profissional.	1 2 3 4 5 6 7
18	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	1 2 3 4 5 6 7
19	Não percebo porque venho à universidade e francamente não me preocupo com isso.	1 2 3 4 5 6 7
20	Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades académicas difíceis.	1 2 3 4 5 6 7
21	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	1 2 3 4 5 6 7
22	Para obter um melhor salário no futuro.	1 2 3 4 5 6 7
23	Porque os estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	1 2 3 4 5 6 7
24	Porque eu creio que a formação universitária aumentará a minha competência como profissional.	1 2 3 4 5 6 7
25	Pela alegria que sinto quando leio assuntos interessantes.	1 2 3 4 5 6 7
26	Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.	1 2 3 4 5 6 7
27	Porque a universidade permite-me sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.	1 2 3 4 5 6 7
28	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter êxito nos meus estudos.	1 2 3 4 5 6 7

Anexo 2 – Tabela com sublocação dos itens da EMA

ITENS	MOTIVAÇÃO INTRINSECA PARA O CONHECIMENTO (MIC)
2	Porque sinto satisfação e prazer quanto aprendo coisas novas
9	Pelo prazer que sinto quando descobro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.
16	Pelo prazer que tenho em ampliar o meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.
23	Porque os estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.
	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA PARA REALIZAÇÃO (MIR)
14	Porque o êxito nos estudos permite sentir-me importante aos meus próprios olhos.
21	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.
27	Porque a universidade permite-me sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.
28	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter êxito nos meus estudos.
	MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA DE ESTIMULAÇÃO (MIE)
4	Pelos momentos intensos que vivencio quando estou a comunicar as minhas próprias idéias aos outro.
11	Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.
18	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.
25	Pela alegria que sinto quando leio assuntos interessantes.
	MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO EXTERNA (MERE)
8	A fim de obter um emprego de mais prestígio, no futuro.
15	Porque quero levar uma boa vida no futuro.
22	Para obter um melhor salário no futuro.
24	Porque eu creio que a formação universitária aumentará a minha competência como profissional.

	MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO INTROJETADA (MEIN)
1	Porque preciso, pelo menos, do diploma para conseguir um trabalho bem remunerado, no futuro.
3	Porque acho que a formação universitária ajuda-me a preparar melhor para a profissão que escolhi.
10	Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.
17	Porque ajudar-me-á a escolher melhor minha orientação profissional.
	MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR IDENTIFICAÇÃO (MEID)
6	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.
7	Para provar a mim mesmo que sou capaz de fazer mais que o ensino secundário.
13	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.
20	Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades académicas difíceis.
	DESMOTIVAÇÃO OU AMOTIVAÇÃO (AMO)
5	Honestamente não sei; acho que estou a perder tempo na universidade.
12	Já tive boas razões para vir à universidade: agora, pergunto-me a mim mesmo se devo continuar.
19	Não percebo porque venho à universidade e francamente não me preocupo com isso.
26	Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade.

