

AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA DE UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE NUTRIÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE PRIVADA DE SÃO PAULO

Bianca Camila Bravo¹
Daniela Maria Alves Chaud²
Edeli Simioni de Abreu

Resumo

Objetivo: Avaliar o tipo de motivação acadêmica de universitários do Curso de Nutrição de uma universidade privada da cidade de São Paulo. **Justificativa:** Um importante ponto a ser destacado é o referente ao perfil do estudante do ensino superior. Com frequência a escolha por um curso se dá pelo valor social que ele representa, pelo status profissional, pelo retorno financeiro, pela concorrência e pela viabilidade do estudo/trabalho. **Procedimento:** Trata-se de um estudo de delineamento transversal, realizado em uma universidade privada da cidade de São Paulo. Foi aplicado na amostra um instrumento de coleta de dados, do tipo questionário, composto por perguntas de caracterização pessoal do universitário e questões referentes à avaliação da motivação através da Escala de Motivação Acadêmica. **Resultados:** A amostra foi constituída por 42 participantes, dos quais 40 eram mulheres. O tipo de motivação acadêmica prevalente dentre os universitários do Curso de Nutrição que participaram do presente estudo foi a motivação intrínseca (atividades com um fim em si mesmas) mais desejável de comportamento autônomo. Não se encontrou nenhum tipo de desmotivação. **Conclusão:** Conhecer os universitários brasileiros e seus estilos de regulação do comportamento é um passo importante para que se possa intervir no ambiente educacional e tornar os jovens autônomos.

Palavras-chave: motivação; ensino superior; nutrição.

Introdução

Entender o papel da motivação nos estudantes é tarefa complexa. Isso porque ela está no interior da pessoa e não pode ser vista, só pode ser estudada mediante autorrelato ou observação de comportamento, sendo, por isso, comum entre os profissionais de ensino, educadores e pesquisadores, a valorização do ambiente escolar como o fator mais importante na promoção da motivação e da aprendizagem (GETZELS; THELEN, 1960).

¹ Nutricionista egressa do Curso de Nutrição do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – Universidade Presbiteriana Mackenzie – Campus Higienópolis.

² Docente do Curso de Nutrição do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – Universidade Presbiteriana Mackenzie – Campus Higienópolis.

A motivação humana tem recebido atenção de estudiosos de diversas correntes teóricas, desde o início da história da Psicologia como ciência. Por se tratar de um fenômeno complexo, interno, multideterminado e com especificidades relativas ao contexto, o assunto tem sido estudado sob diferentes prismas (BZUNECK, 2004).

Uma definição geral do termo permite considerar como motivação o impulso suscitado por algum fator, que pode ser externo ou interno. Assim, quem não sente ímpeto ou inspiração para agir é caracterizado como desmotivado, enquanto que aquele que é dotado de energia e se sente impulsionado para atingir determinado fim é visto como motivado (DECI; RYAN, 2000).

A partir das décadas de 1960 e 1970, os estudos sobre motivação começaram a considerar a cognição, entendida como processos mentais envolvidos na ação, para tratar o assunto de modo mais amplo, tendência que permanece até hoje. A abordagem cognitiva trouxe novas perspectivas teóricas e empíricas, por considerar situações naturais de desempenho como ambientes de pesquisa mais adequados, contrapondo-se às situações artificiais de laboratório prevalentes nos anos anteriores. A mudança do contexto de pesquisa propiciou, entre outros ganhos, a elaboração de novos construtos e de alternativas para a compreensão e explicação do fenômeno da motivação no contexto de sala de aula (GRAHAM; WEINER, 1996).

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. Muitos professores frequentemente manifestam grande preocupação a respeito de como motivar os alunos que não demonstram interesse em aprender, apresentando resultados insatisfatórios de aprendizagem (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Sabe-se, a esse propósito, que a educação de nível superior, ao longo dos anos, acaba promovendo, junto aos estudantes, mudanças tanto em nível pessoal como em nível cognitivo, afetivo, profissional e social, por conta da diversidade de experiências que compõem o leque de aprendizagens, seja por meio de atividades obrigatórias, seja por não obrigatórias, acadêmicas ou não acadêmicas (PASCARELLA; TEREZINI, 2005).

Nesse sentido, Almeida, Soares e Ferreira (1999) consideram que a busca do aprendizado teria como alvo o sucesso acadêmico, numa concepção muito mais ampla,

envolvendo o desempenho cognitivo (raciocínios, conhecimentos e habilidades), afetivo (crenças, valores, atitudes, autoconceito, motivações e satisfação) e social (relações interpessoais) dos estudantes.

Um importante ponto a ser destacado refere-se ao perfil do estudante de ensino superior. Com frequência, a escolha por um curso se dá pelo seu valor social, pelo status do profissional da área, pelo retorno financeiro, pelo tipo de concorrência que seu mercado e pela viabilidade do estudo/trabalho. Ou seja, nem sempre o estudante de graduação apresenta forte identificação com o curso de sua escolha ou com as pretensões a respeito do futuro (BZUNECK, 2005).

A passividade dos alunos em relação ao ensino, maior queixa dos professores, pode ser consequência de fatores motivacionais, como, por exemplo, o medo de ser visto como alguém incompetente, mas também de certos elementos tradicionais presentes na realidade educacional brasileira. Quando o aluno chega ao ensino superior, ele é também o resultado de um sistema que privilegiou a autoridade do professor e da escola, quanto à seleção, organização e transmissão dos conteúdos a serem assimilados, dificultando o desenvolvimento de seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se, por um lado, que certas práticas visam organizar minimamente as atividades desenvolvidas no âmbito escolar, sistematizá-las. Por outro, torna-se fundamental a consideração de propostas de mudança da realidade educacional do país (BZUNECK, 2005; COVINGTON, 2004).

Ao ingressar no ensino superior, o aluno alimenta a expectativa de que o professor é quem deve ser o agente ativo em seu processo de aprendizagem, ou seja, para ele, o docente é quem deve mostrar as razões que justificam o estudo dos conteúdos, que, além de relevantes e de fácil assimilação, devem ser apresentados de maneira atraente. Os professores, por sua vez, esperam que os alunos sejam ativos, interessados, autorregulados, questionadores, dotados de espírito investigativo, capazes de usar as estratégias de aprendizagem adequadas, de valorizar os conteúdos e de reconhecer os objetivos das disciplinas em particular e do curso como um todo. Nesse contexto, educadores devem procurar saber quando e como seus alunos foram

orientados, o quanto se sentem incentivados, se possuem as habilidades necessárias para desempenhar seu papel adequadamente, posto que é no ensino superior que aparecem os resultados conquistados ao longo da vida escolar. Além disso, outra característica do ensino superior são as aulas expositivas e ministradas por docentes que não necessariamente são especialistas em métodos de ensino. Para completar, muitas avaliações testam o conhecimento assimilado pelos alunos de modo mecânico e pouco criativo (COVINGTON, 2004).

De acordo com Stipek (1998), a motivação para aprender sofre uma diminuição considerável em razão dos níveis de estudo; assim, quanto mais avançadas as etapas escolares, mais complexos e profundos tendem a ser os problemas. Isso ocorre porque eles geralmente surgem nos anos iniciais e acabam se intensificando pelas diferentes exigências das disciplinas, dependendo das características de cada aluno.

Feitas essas considerações, deve-se dizer que o presente estudo teve como objetivo avaliar o tipo de motivação acadêmica de universitários do Curso de Nutrição de uma universidade privada da cidade de São Paulo.

Metodologia

Trata-se de um estudo de delineamento transversal, com coleta de dados primários em uma universidade privada da cidade de São Paulo.

A população estudada foi composta por 42 alunos de ambos os sexos, matriculados em distintas etapas do Curso de Nutrição desta universidade.

Foi aplicado um instrumento de coleta de dados, do tipo questionário, composto por perguntas de caracterização pessoal do universitário (gênero, idade, tempo aproximado de deslocamento até a universidade, profissão, atuação ou não na área de formação, conhecimento ou não de projetos de pesquisa, ensino e extensão da instituição, recebimento ou não de bolsa por participar de projetos da instituição e a principal razão que levou à escolha do curso) e por questões referentes à avaliação da motivação.

O instrumento de avaliação do tipo de motivação tem como modelo original a Escala de Avaliação de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida por Vallerand et al. (1993) e validada por Guimarães e Bzuneck (2008). A escala, apresentada no quadro 1, objetiva identificar cada item do *continuum* de autodeterminação a partir de uma única pergunta: “por que venho à universidade?” Das respostas dadas, 34 foram afirmativas, todas dispostas em escala likert de 7 pontos (sendo 1 ponto para a alternativa “nenhuma correspondência” e 7 para a alternativa “total correspondência”).

Quadro 1: Construto e Amostras de Itens Correspondentes Utilizados para Elaboração do Instrumento (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Construto	Itens
Desmotivação	32, 14, 25, 5.
Motivação Extrínseca – Regulação Externa	9, 28,1, 4, 21.
Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada	27, 8, 19, 31, 13, 22.
Motivação Extrínseca – Regulação Identificada	26, 33, 18, 3, 15, 20.
Motivação Extrínseca – Regulação Integrada	11, 30, 6, 16, 23.
Motivação Intrínseca	24, 2, 29, 10, 12, 17, 34, 7.

*Os dados em vermelho referem-se às questões mais respondidas pelos participantes.

Os questionários foram aplicados durante a rotina normal da instituição, de segunda a sexta-feira, sem alterações nas atividades desenvolvidas pelos alunos.

O presente trabalho seguiu as diretrizes e normas que regulamentam as pesquisas envolvendo seres humanos presentes no código de bioética e na legislação brasileira, conforme a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Os alunos da universidade, durante o período de estudo, foram convidados a fazer parte desta pesquisa. No momento do convite, foram explicados todos os procedimentos e etapas a serem realizados ao longo da coleta de dados, bem como os objetivos do trabalho. Eventuais dúvidas a respeito da metodologia foram devidamente esclarecidas. Os participantes também foram informados da garantia de sigilo aos dados fornecidos e que os mesmos poderiam declinar de sua participação a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer espécie.

A coleta de dados só foi iniciada após o aceite formal do aluno em participar do estudo, por meio de assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

A instituição, por sua vez, também recebeu todo tipo de esclarecimento sobre a pesquisa, daí ter autorizado formalmente a realização do estudo, por meio de assinatura de carta de informação à instituição.

Resultados e Discussão

O objetivo da presente pesquisa consistiu em avaliar o tipo de motivação acadêmica de universitários do Curso de Nutrição de uma universidade privada da cidade de São Paulo. Sendo assim, houve empenho para o levantamento de evidências de validade psicométrica dos instrumentos de avaliação da qualidade motivacional dos alunos, despendida em suas atividades acadêmicas durante o curso de graduação. Esses instrumentos possibilitaram a identificação do perfil motivacional de alunos do ensino superior, a partir de variáveis de

caracterização pessoal, como idade, sexo, participação ou não em projetos e tempo de deslocamento até a universidade.

Tabela 1: Caracterização dos universitários. São Paulo, 2012.

GÊNERO							
Feminino	Masculino	Total					
40	2	42					

IDADE				
Até 19 anos	De 20 a 25 anos	De 26 a 30 anos	Acima de 30 anos	Total
11	27	2	2	42

SE TRABALHA ATUALMENTE		
Sim	Não	Total
6	36	42

SE ATUA NA ÁREA DE FORMAÇÃO		
Sim	Não	Total
2	4	6

TEMPO APROXIMADO DE DESLOCAMENTO ATÉ A UNIVERSIDADE							
15 min	30 min	45 min	1h	1h30 min	2h	Acima de 2h30min	Total
8	1	7	8	6	10	2	42

SE TEM CONHECIMENTO DE PROJETOS DE PESQUISA, ENSINO OU EXTENSÃO DA INSTITUIÇÃO		
Sim	Não	Total
40	2	42

SE RECEBE OU JÁ RECEBEU BOLSA POR PARTICIPAR DE PROJETO DA INSTITUIÇÃO		
Sim	Não	Total
11	31	42

O presente estudo contou com uma mostra de 42 participantes de ambos os sexos, com maior prevalência de mulheres (n=40). Essa diferença se deve ao fato de o Curso de Nutrição ter, historicamente, uma maior procura de mulheres.

Na tabela 1, quanto à relação de idade dos alunos, apresentam-se os seguintes resultados: 11 deles têm até 19 anos, 27 têm de 20 a 25 anos, 2 participantes têm de 26 a 30 anos e outros 2, mais de 31 anos. De acordo com os dados, a prevalência, no Curso de Nutrição da universidade, é de alunos jovens, com entre 20 e 25 anos. Considerando a permanência em anos de alunos que ingressaram na vida escolar em idade apropriada e nunca interromperam seus estudos ou foram retidos em alguma série, deve-se dizer que a idade esperada para a casuística seria, inicialmente, de menos de 22 anos. Houve, contudo, a participação, ainda que pequena, de alunos mais velhos, com mais de 25 anos, neste estudo.

Observe-se, ainda, que dos 6 participantes que trabalhavam, apenas 2 atuavam na área de Nutrição.

Quanto ao tempo aproximado de deslocamento até a universidade, houve um n maior para 2 horas (n=10), seguido de um n significativo de 1 hora (n=8) e outro de 15 min (n=8). Tais dados refletem a realidade conturbada das grandes cidades, em que, somente no transporte, as pessoas chegam a passar 4 horas por dia. Deve-se apontar, quanto ao trajeto até a universidade, que 2 horas de deslocamento podem repercutir negativamente na motivação do estudante, promovendo desconforto, estresse e cansaço.

No que diz respeito a projetos de pesquisa, extensão e ensino, cerca de 95,3% (n=40) dos participantes têm conhecimento deles, 11 dos quais recebendo ou já tendo recebido algum tipo de bolsa relacionado. Cabe salientar que o curso em questão oferece uma disciplina denominada “Pesquisa” da 2ª à 6ª etapa, a qual possui enfoques diversificados. Entende-se, assim, que os alunos que desconhecem a parte de pesquisa provavelmente ainda não a tenham cursado.

Sobre a principal razão que os levou a escolher o Curso de Nutrição, 88,1% (n=37) afirmaram que é porque gostam da área, 4,8% (n=2) que trabalham na área e 7,1% (n=3) que está ligada a outros motivos: 2 não sabiam o que fazer (n=2) e 1 não entrou em medicina, mas havia colocado como segunda opção Nutrição (n=1).

Decidir qual carreira seguir nem sempre é uma tarefa fácil, especialmente para indivíduos que se encontram no final da adolescência. É um passo importante a ser dado, nem sempre ocorrendo da maneira esperada. Alguns graduandos admitem ter feito sua escolha por falta de uma maior definição sobre a carreira a ser seguida, outros por ser uma alternativa interessante quando da impossibilidade de ingressarem num outro curso de sua preferência.

Tabela 2: Média dos valores de 1 a 7 (n° como respostas) encontrados como respostas das questões. São Paulo, 2012.

Valor	Respostas		Questões	Questões mais respondidas
	%	n		
1	23,5	8	1,4,5,9,14,25,26,31	4,5,25,31
2	26,4	9	1,8,14,15,18,19,21,26,28	8,15,21
3	38,2	13	1,2,8,9,18,19,21,22,24,26,27,28,29	18,22,24
4	26,4	9	2,13,15,28,29,30,31,33,34	31,33,34
5	38,2	13	2,6,7,10,11,13,16,17,20,30,31,33,34	7,10,11,13,30
6	26,4	9	3,6,7,11,12,16,17,20,23	3,12,23
7	-	-	-	-

A tabela 2 mostra que os valores foram bem equilibrados entre nenhuma correspondência (1), moderada correspondência (4) e valores aproximados da total correspondência (7). Não foi obtido como média o valor de 7 para as questões, o mais aproximado foi de 6,7.

Comparando os resultados da tabela 2 com os da tabela “Construto e Amostras de Itens Correspondentes Utilizados para Elaboração do Instrumento” (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008), que se encontra no item anterior, pode-se afirmar que as questões mais respondidas encontram-se em algum tipo de motivação, o que indica que a população estudada está motivada. Em relação às questões 25 e 5, que se encontram no quadro de desmotivação, as respostas possuem valores aproximados a 1, o que mostra que os participantes não possuem nenhuma correspondência com seus pressupostos, logo não se caracterizam como desmotivados.

Tabela 3: Porcentagem segundo escala de motivação. São Paulo, 2012.

Variável	%	n
Desmotivação	10	2
Motivação		
Extrínseca – Regulação Externa	10	2
Motivação		
Extrínseca – Regulação	20	4
Introjetada		
Motivação		
Extrínseca – Regulação	20	4
Identificada		
Motivação		
Extrínseca – Regulação Integrada	15	3
Motivação Intrínseca	25	5

De acordo com a tabela 3, a motivação prevalente no grupo de estudo é a Motivação Intrínseca (atividades com um fim em si mesmas) com 25% (n=5 questões). Segue-se a ela, com 20% (n=4), a Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada, ligada a impulsos conflituosos (fazer ou não fazer) e comportamentos resultantes das pressões internas; e a Motivação Extrínseca – Regulação Identificada, quando o comportamento é motivado pela apreciação dos resultados que produz. Observe-se que nenhum tipo de desmotivação foi encontrado: as questões referentes foram respondidas como 1 (nenhuma correspondência), como relatado acima.

Os maiores valores encontrados, que foram de Motivação Intrínseca, revelam que, considerando a teoria de Deci e Ryan (1985), o maior motivador do comportamento dos universitários participantes do estudo é o prazer pela atividade em si.

Os outros dois valores seguintes foram da Motivação Extrínseca – Regulação Introjetada e da Motivação Extrínseca – Regulação Identificada, fato que corrobora os estudos da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) realizados por Guimarães, Bzuneck e Joly (2010) com amostras de participantes paulistas e paranaenses.

Além disso, os resultados mostram a Regulação Identificada ao lado da Introjetada. Trata-se de um estilo bem autônomo, pois o comportamento é motivado pela apreciação dos resultados que produz. Há, assim, também a necessidade de o mundo interior do indivíduo se manifestar (JOLY; PRATES, 2011).

Os dados encontrados nesta pesquisa foram diferentes dos encontrados por Joly e Prates (2011), uma vez que o Curso de Nutrição apresentou maiores médias nos fatores de Desmotivação e de Motivações Extrínsecas, ressaltando, talvez, dificuldades em lidar com questões internas.

A Motivação Intrínseca consiste no nível mais desejável de comportamento autônomo. Sendo uma ação espontânea, ela parte do interesse pessoal, gerando satisfação pela própria execução da atividade (RYAN; DECI, 2000). Em se tratando de um ambiente escolar, convém considerar a limitação do aluno em relação às escolhas que faz para sua aprendizagem. Apesar disso, ele pode ir além das propostas acadêmicas, lendo, por exemplo, mais do que o indicado pelo professor, investigando mais do que lhe é solicitado e buscando mais sentido nas atividades propostas. Por outro lado, o aluno não está totalmente livre para fazê-lo à sua maneira, posto que está vinculado a um sistema que define prazos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação. Isso quer dizer que, não obstante sentir-se autônomo em relação à motivação para frequentar a universidade, o aluno está inserido numa estrutura que controla grande parte de seu comportamento.

É possível pensar que a universidade pode não ser um lugar para o surgimento e o fortalecimento de uma motivação predominantemente intrínseca. Segundo Csikszentmihalyi

(1992), as experiências de aprendizagem oferecidas pela escola caracterizam-se muito mais pelos controles externos do que pelos internos, ou seja, as experiências levam o aluno a ter determinados comportamentos e, caso cessem os controles externos, como, por exemplo, a exigência de nota, ele tende a se sentir aliviado. Isso quer dizer que é comum um aluno estudar para alcançar a média exigida para sua aprovação e, assim que a consegue, sentir-se aliviado e deixar de se empenhar.

Segundo a Teoria da Autodeterminação, é proposto um *continuum* de autodeterminação (REEVE; DECI; RYAN, 2004) que diferencia seis estilos de motivação, que variam qualitativamente, dependendo do sucesso na internalização das regulações externas do comportamento. Inicia-se com o nível de desmotivação, caracterizado pela ausência da motivação ou do pensamento proativo. Depois disso, apresenta-se a regulação externa como a forma mais básica e menos autônoma, quando o comportamento é controlado por recompensas e ameaças. Na sequência, como primeiro nível de internalização, propõe-se a regulação introjetada, cujos marcos regulatórios não são tão explícitos e a regulação é mais afetiva, envolvendo a resolução de impulsos conflituosos (fazer ou não fazer); e os comportamentos resultantes das pressões internas podem resultar em culpa e ansiedade (PELLETIER et al., 1995).

O estilo motivacional extrínseco por regulação identificada é verificado quando um comportamento é motivado pela apreciação dos resultados que produz. É mais autônomo do que os estilos de regulação apresentados anteriormente, mas ainda se centra na consequência ou nos benefícios decorrentes. Já o estilo motivacional por regulação integrada é a forma mais autônoma ou autodeterminada de regulação externa de um comportamento. Considera-se este tipo volitivo, dada a possibilidade de escolha e importância para os objetivos pessoais de um indivíduo. Finalmente, na motivação intrínseca, a atividade é vista como um fim em si mesma. Ryan e Deci (2000) reforçam ser o estilo perfeito de autodeterminação por envolver três componentes, que são o *locus* interno (percepção de intenção e regulação pessoal), a liberdade psicológica (execução de um comportamento regulado pela vontade, interesse,

necessidade e preferências da pessoa) e a percepção de escolha (flexibilidade sobre o que fazer, como fazer ou não fazer).

Segundo Bock (1999), pode-se afirmar que a aprendizagem acontece por um processo cognitivo imbuído de afetividade, relação e motivação. Assim, para aprender, é imprescindível “poder” fazê-lo, o que faz referência às capacidades, aos conhecimentos, às estratégias e às destrezas necessárias. Para tanto, é necessário “querer” fazê-lo, ter a disposição, a intenção e a motivação suficientes. Para atingir bons resultados acadêmicos, os alunos necessitam colocar tanto voluntariedade como habilidade, o que conduz à necessidade de integrar tanto os aspectos cognitivos como os motivacionais. A motivação é um processo que se dá no interior do sujeito, estando, entretanto, intimamente ligada às relações de troca que o mesmo estabelece com o meio, principalmente, seus professores e colegas. Nas situações escolares, o interesse é indispensável para que o aluno tenha motivos de ação, no sentido de apropriar-se do conhecimento. Deve-se destacar que a motivação continua sendo um complexo tema para a Psicologia e, particularmente, para as teorias de aprendizagem e ensino.

Conclusão

Avaliar a motivação dos estudantes é uma tarefa complexa, mas fundamental para o entendimento dos fatores que podem contribuir ou dificultar o processo de aquisição de conhecimentos.

O tipo de motivação acadêmica prevalente dentre os universitários do Curso de Nutrição que participaram do presente estudo foi a motivação intrínseca (atividades com um fim em si mesmo) mais desejável de comportamento autônomo. Sendo uma ação espontânea, ela parte do interesse pessoal, gerando satisfação pela própria execução da atividade. Não se encontrou nenhum tipo de desmotivação.

Propor alternativas para tornar a aquisição de conhecimentos um hábito perene é fundamental em um século marcado por profundas alterações comportamentais e comunicacionais. O professor é um agente que pode auxiliar nesse processo.

Referências

ALMEIDA, L.; SOARES, A.; FERREIRA, J. **Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção / validação do Questionário de Vivências Acadêmicas**. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1999.

BOCK, A. M. B. (org). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

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.

BZUNECK, J. A. **A motivação dos alunos em cursos superiores**. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 217-237, 2005.

COVINGTON, M. V. **Self-worth theory goes to college or do our motivation theories motivate?** In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Eds.) *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, cap. 5, p. 91-114, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior**. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DECI, E.; RYAN, R. **Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior**. Nova Iorque: Plenum Press, 1985.

GETZELS, J.; THELEN, H. **The classroom group as a unique social system**. In: N. Henry (Ed.). *The dynamics of instructional groups, sociopsychological aspects of teaching and learning: The 59th yearbook of the National Society for Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1960.

GRAHAM, S.; WEINER, B. **Theories and principais of motivation**. In: BERLINDER, D. C.; CALFEE, R. C. (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, cap. 4, p. 63-84, 1996.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. **Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários**. *Revista Ciências e Cognição*, v. 13, n. 1, p. 101-113. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em: 31 mar. 2008.

GUIMARÃES, S.; BZUNECK, J.; JOLY, M. **Escala de Avaliação da Motivação para Universidade (AMU)**. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Londrina / Universidade São Francisco, 2010.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. **Escala de Motivação Acadêmica**, Psico-USF, v. 16, n. 2, p. 175-184, mai./ago. 2011.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P. **How college affects students: a third decade of research** (2nd ed.). São Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PELLETIER, L.; et al. **Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS)**. Journal of Sport & Exercise Psychology, vol. 17, p. 35-53, 1995.

REEVE, J.; DECI, E.; RYAN, R. **Self-determination theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation**. In: D. McInerney & S. Van Etten (Orgs.). Big Theories Revisited (p. 31-58). Connecticut: Age Publishing, 2004.

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

STIPEK, D. J. **Motivation to learn: from theory to practice**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1998.

VALLERAND, R. J.; et al. **On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivational in education: evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale**. Education and Psychological Measurement, 53, p. 159-172, 1993.

ASSESSMENT OF ACADEMIC MOTIVATION OF STUDENTS FROM NUTRITION COURSE OF A PRIVATE UNIVERSITY OF SÃO PAULO, BRAZIL

Abstract

Objective: To evaluate the type of academic motivation of an university nutrition course of a private university in São Paulo. **Rationale:** An important point to note is related to the student profile of higher education. Often the choice for a course depends on the value it represents, professional status, financial return, competition and feasibility to study / work. **Procedure:** This is a cross-sectional study, conducted in a private university in São Paulo. An instrument for data collection, the questionnaire, was composed of questions addressing the characterization of university personnel and issues concerning the assessment of motivation by the Academic Motivation Scale. **Results:** The sample consisted of 42 participants, in which 40 were women. The prevalent type of academic motivation of university nutrition course found in this study was intrinsic motivation, desirable for autonomous behavior. We did not find any lack of motivation. **Conclusion:** Knowing the Brazilian universities and their

styles of behavior is an important step so that we can intervene in the educational environment, the promote the autonomy of students.

Keywords: motivation; higher education; nutrition.