

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS  
NÍVEL DOUTORADO**

**FERNANDA MOSSELINE JOSENDE COAN**

**ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO DE MESTRANDOS E A  
CONCLUSÃO DE CURSOS DE MESTRADO EM GESTÃO NO CONTEXTO  
BRASILEIRO**

**Porto Alegre**

**2020**

FERNANDA MOSSELINE JOSENDE COAN

**ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO DE MESTRANDOS E A  
CONCLUSÃO DE CURSOS DE MESTRADO EM GESTÃO NO CONTEXTO  
BRASILEIRO**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Contabilidade, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Ciências Contábeis da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

Orientador: Prof. Dr. Ernani Ott

Coorientador: Prof. Dr. André L. Korzenowski

Porto Alegre

2020

C652a Coan, Fernanda Mosseline Josende

Análise da relação entre a motivação de mestrandos e a conclusão de cursos de mestrado em gestão no contexto brasileiro / por Fernanda Mosseline Josende Coan. – 2020.  
156 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Ernani Ott ; Coorientação: Prof. Dr. André L. Korzenowski.

1. Mestrado em gestão. 2. Enfrentamento de barreiras.  
3. Fatores motivacionais. 4. Conclusão do mestrado. I. Título.

Catlogação na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

FERNANDA MOSSELINE JOSENDE COAN

**ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO DE MESTRANDOS E A  
CONCLUSÃO DE CURSOS DE MESTRADO EM GESTÃO NO CONTEXTO  
BRASILEIRO**

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutora em  
Contabilidade, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Ciências Contábeis da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
UNISINOS

**Aprovada em 22 de dezembro de 2020**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Fernanda Sauerbronn - UFRJ

---

Prof. Dr. Rodrigo Bruno Zanin - UNEMAT

---

Prof. Dr. Carlos Alberto Diehl - UNISINOS

---

Prof. Dr. Clovis Antônio Kronbauer - UNISINOS

---

Prof. Dr. Ernani Ott - UNISINOS

---

Prof. Dr. André L. Korzenowski - UNISINOS

Ao meu amado esposo Ronaldo Coan, meus filhos Matheus Josende Coan e Isabelle Josende Coan e aos meus pais Maria Luiza Josende e João Luiz Josende. Vocês foram minha fortaleza durante a construção dessa tese, por isso a dedico a vocês.

## AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus.

Meu sincero agradecimento ao meu orientador, Prof. Ernani Ott. Muito obrigada por ter depositado tanta confiança em mim, por compartilhar tanto conhecimento, por me deixar fazer parte de sua história. O que aprendi com o senhor extrapolou muito o tema da minha tese e levarei seus ensinamentos por toda minha vida. Esperamos sempre estar em conexão com o senhor, pois já faz parte de nossa família. Meu muito obrigada de coração.

Meu agradecimento ao meu co-orientador, Prof. Dr. André L. Korzenowski. Obrigada por ter me desafiado e acreditado em mim, pois o trabalho foi árduo, mas muito gratificante. Muito, muito obrigada.

Agradeço ao meu querido amigo e professor Rodrigo Zanin, Reitor da UNEMAT, que sonhou junto conosco com um doutorado em contabilidade. Muita gratidão por seu empenho e companheirismo.

Agradeço a coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis e de modo especial aos professores. Obrigada por tanta dedicação, não só nas aulas, mas em todos os momentos, os senhores são muito especiais e jamais os esquecerei.

Agradeço aos seis mestres que participaram do *Focus Group*, vocês foram excepcionais, me deram a chave para que eu entrasse de vez no universo de minha tese. Muito obrigada.

Também sou grata aos 1.120 respondentes do meu formulário, em especial àqueles que além de responderem o formulário, retornaram um e-mail me desejando muito sucesso, força e coragem. Podem acreditar que fez muita diferença este pequeno gesto de vocês. Muito obrigada.

Agradeço aos colegas da minha turma do doutorado e aos colegas de disciplinas pelo companheirismo, pelas orações e pela amizade. Vocês são muito especiais para mim.

Meu agradecimento aos membros de minha banca avaliadora que contribuíram desde a fase embrionária de meu projeto, seja por meio do consórcio doutoral da ANPCONT ou pelo seminário de tese na UNISINOS. Sou muito grata pelas contribuições, sugestões e apontamentos, tenham certeza de que tudo foi considerado e o trabalho melhorado.

## RESUMO

Este estudo investigou a relação entre a motivação de mestrandos de cursos de gestão no Brasil e a conclusão do mesmo, considerando que diversas situações de estresse e dificuldades enfrentadas durante o curso afetam o psicológico desses alunos, podendo levá-los a não conquistar o título de mestre. Para tal, foi realizada uma pesquisa de campo com o uso de um questionário respondido por uma amostra de 1.098 alunos que frequentaram os cursos de mestrado em gestão e que o finalizaram, desistiram ou foram desligados em um período de 3 anos. O modelo operacional do estudo conduziu ao estabelecimento de 11 hipóteses buscando sustentar a tese: a dinâmica de enfrentamento das barreiras estabelece a relação entre a autodeterminação e a conclusão ou não do curso. A partir da análise exploratória e confirmatória de dados; da modelagem de equação estrutural e apoiada na Teoria da Autodeterminação, pode-se afirmar que os dados confirmaram a tese, bem como corroboraram resultados de estudos relacionados. Na maioria dos respondentes observou-se Motivação Extrínseca Identificada para cursar o mestrado, e perguntados sobre cada uma das situações vivenciadas, muitos não as viram como dificuldades. Percebeu-se que o mestrando que finalizou com êxito o curso estava mais resignado ao enfrentar barreiras e com baixo nível de Motivação Extrínseca Introjetada e alta Motivação Intrínseca, ou seja, sofria pouca pressão interna e tinha muita automotivação, ao contrário dos não concluintes que enfrentaram as dificuldades sentindo-se pressionados e angustiados, com muita Motivação Extrínseca Externa e Introjetada e com baixa Motivação Intrínseca, o que significa que tinham muita pressão interna e externa e baixa motivação interna. Para estes últimos, a pressão para publicar e a falta de tempo para se dedicar aos estudos foram as dificuldades que mais interferiram nesta jornada. A luz dessas constatações, concluiu-se que os mestrandos cursaram o mestrado para ingressar ou melhorar sua posição no mercado de trabalho e encararam as situações como algo que fizesse parte da jornada. Uma das importantes contribuições dessa tese consiste na escala EMEPSS que possibilita avaliar a motivação de pós-graduandos de mestrado e doutorado, porém, uma limitação foi não ter ouvido os respondentes logo após a saída do curso. Este estudo pode ensejar estudos futuros utilizando outras metodologias, por exemplo, qualitativas, que explorem as dificuldades identificadas nas relações

existentes nesse contexto, como universidade e aluno, carreira e universidade, professor e aluno, entre outras.

**Palavras-chave:** Mestrado em gestão. Enfrentamento de barreiras. Fatores motivacionais. Conclusão do mestrado.

## ABSTRACT

This study evaluated the motivation of master students in Brazilian management courses for its conclusion, considering that several situations of stress and daily difficulties can negatively affect these students, resulting in failure in completing the Master's course. For the analysis, it was used a questionnaire answered by 1,098 students who started Masters Courses in Management. The students were categorized according to the conclusion of the course, that is, if they finished, if they gave up or if they were disconnected in a period of 3 years. The operational model provided 11 hypotheses that could support the thesis: facing the difficulties establishes the relationship between self-determination and the conclusion or not of the course. From exploratory and confirmatory data analysis; from structural equation modeling and supported by the Self-Determination Theory, it can be said that the data confirmed the thesis, as well as corroborated results of similar studies. In most cases, there was Identified Extrinsic Motivation to attend the master's degree, and when asked about the difficulties, many did not classify them as difficulties. It was noticed that success in the course was associated with overcoming difficulties and with a low level of Intrinsic Motivation and high Intrinsic Motivation, that is, they suffered little internal pressure and had a lot of self-motivation, unlike those who did not finish, who faced difficulties feeling they are pressured and distressed, with a lot of external and intrinsic motivation and with low intrinsic motivation, which means that they felt pressured and with low internal motivation. The pressure to publish and the lack of time to devote to studies were the most reported difficulties. Therefore, it was concluded that these individuals sought, through the master's degree, to enter or improve their position in the job market, facing these situations as something that was part of the journey. An important contribution of this thesis consists of the EMEPSS scale, which assesses the motivation level of master and doctoral graduate students, however, one limitation was not having heard the respondents right after leaving the course. This present analysis may give rise to future studies using other methodologies, for example, qualitative, that analyze the difficulties identified in the existing relationships in this context, such as university and student, career and university, teacher and student, among others.

**Keywords:** Master in Management. Facing barriers. Motivational factors. Master's degree.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Continuum</i> de Autodeterminação.....	35
Figura 2 - Esquema lógico para confirmação das hipóteses .....	52
Figura 3 - Esquema estrutural da pesquisa.....	54
Figura 4 - Resultado da Análise Fatorial Confirmatória.....	101
Figura 5 - Modelo de Equação Estrutural.....	104
Figura 6 - Resultado da Modelagem da Equação Estrutural.....	109
Figura 7 - Nível de Autodeterminação por fatores.....	113
Figura 8 - Relação entre a superação e os sentimentos .....	115
Figura 9 - Nível de superação no <i>continuum</i> de autodeterminação .....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Região de localização da Instituição.....	80
Gráfico 2 - Categoria Administrativa das Instituições de Ensino .....	81
Gráfico 3 - Gráfico <i>Scree Plot</i> .....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Critérios de organização do grupo focal .....	60
Quadro 2 - Associação entre motivação e reações diante de dificuldades .....	61
Quadro 3 - Técnicas para garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa .....	66
Quadro 4 - Testes de adequação .....	82
Quadro 5 - Identificação das variáveis por fatores .....	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação da população e amostra da pesquisa.....	57
Tabela 2 - Relação entre gênero e faixa etária ao finalizar o curso de mestrado.....	75
Tabela 3 - Relação entre o gênero e estado civil .....	76
Tabela 4 - Associação entre gênero e situação em relação ao mestrado .....	76
Tabela 5 - Associação entre a graduação e a situação em relação ao mestrado .....	77
Tabela 6 - Associação entre curso de mestrado e a situação em relação a ele .....	78
Tabela 7 - Principais motivos da escolha do curso com relação ao gênero .....	78
Tabela 8 - Associação entre gênero e situação de trabalho durante o mestrado.....	79
Tabela 9 - Relação entre a situação de trabalho e a obtenção ou não de bolsa.....	80
Tabela 10 - Explicação dos fatores através da variância, com análise dos componentes principais.....	83
Tabela 11 - Relação de itens do fator “Motivação Intrínseca” .....	84
Tabela 12 - Relação de itens do fator “Motivação Extrínseca Integrada” .....	84
Tabela 13 - Relação de itens do fator “Motivação Extrínseca Identificada” .....	85
Tabela 14 - Relação de itens do fator “Motivação Extrínseca Introjetada” .....	85
Tabela 15 - Relação de itens do fator “Motivação Extrínseca Externa” .....	86
Tabela 16 - Relação de itens do fator “Amotivação” .....	86
Tabela 17 - Análise Descritiva dos fatores .....	86
Tabela 18 - Correlação entre os fatores .....	87
Tabela 19 - Média e Desvio padrão da escala EMEPSS por gênero .....	89
Tabela 20 - Média e Desvio Padrão da escala EMEPSS por categoria administrativa das IES.....	90
Tabela 21 - Média e Desvio Padrão da escala EMEPSS por situação do estudante	90
Tabela 22 - Proporção da superação das dificuldades pelos respondentes .....	92
Tabela 23 - Identificação das variáveis latentes.....	95
Tabela 24 - Variâncias dos componentes .....	96
Tabela 25 - Cálculo do $R^2$ .....	97
Tabela 26 - Resultados da estatística .....	98
Tabela 27 - Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação .....	98
Tabela 28 - Índices de ajuste incremental.....	99
Tabela 29 - Raiz Padronizada do Resíduo Médio .....	100
Tabela 30 - Resultado da Estatística.....	105

Tabela 31 - Regressão entre autodeterminação e a conclusão do curso .....	106
Tabela 32 - Relação entre variáveis latentes e a autodeterminação .....	106
Tabela 33 - Teste de ajuste de qualidade: Modelo estimado <i>versus</i> modelo saturado .....	110
Tabela 34 - Teste de ajuste de qualidade: Modelo base <i>versus</i> modelo saturado..	110
Tabela 35 - Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação .....	111
Tabela 36 - Critérios de informações .....	111
Tabela 37 - Índices de ajuste incremental .....	111
Tabela 38 - Raiz Padronizada do Resíduo Médio .....	112
Tabela 39 - Correlação entre Fatores e a Autodeterminação .....	113

## LISTA DE SIGLAS

AFE	Análise Fatorial Exploratória
AIC	<i>Information Criteria Akaike</i>
	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em
ANPAD	Administração
ANPCONT	Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Ciências Contábeis
ANPEPRO	Associação Nacional de Programas de Pós-graduação e Pesquisa em Engenharia de Produção
ANPEC	Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia
BIC	<i>Information Criteria Bayesian</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Coeficiente de Determinação
CFE	Conselho Federal de Educação
CFI	<i>Comparative Fit Index</i>
CB-SEM	<i>Covariance-based</i>
EMA	Escala de Motivação para Aprendizagem
EMA-U	Escala de Motivação para Aprendizagem de Universitários
EME	<i>Echelle de Motivation en Education</i>
FGV	Fundação Getúlio Vargas
EPGE	Escola de Pós-graduação em Economia
GSCA	<i>Generalized Structured Analysis</i>
IBRE	Instituto Brasileiro de Economia
	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
INEP	Teixeira
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
MEC	Ministério da Educação
NEUSREL	<i>Nonlinear Universal Structure Relational Modeling</i>
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PLS-SEM	<i>Partial Least Squares</i>
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura

RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i>
SDT	<i>Self Determination Theory</i>
SEM	<i>Structural Equation Modeling</i>
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
SRMR	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TLI	<i>Tucker-Lewis Index</i>
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 Contextualização do Tema .....	17
1.2 Delimitação do Tema .....	20
1.3 Problema .....	21
1.4 Objetivos .....	23
1.4.1 Objetivo Geral .....	23
1.4.2 Objetivos Específicos .....	23
1.5 Justificativa.....	24
1.6 Tese .....	25
1.7 Estrutura da Tese .....	28
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>30</b>
2.1 Teoria da Autodeterminação .....	30
2.2 A Epistemologia dos Mestrados em Gestão no Brasil: Dificuldades e Desfecho para os Pós-Graduandos.....	42
2.2.1 A pós-graduação em gestão no Brasil .....	42
2.2.2 Dificuldades encontradas pelos mestrados em cursos de pós-graduação em gestão .....	46
2.2.3 Desfechos para pós-graduandos de cursos de mestrado em gestão .....	49
<b>3 MODELO CONCEITUAL DE ANÁLISE</b> .....	<b>50</b>
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>54</b>
4.1 Delineamento da Pesquisa .....	54
4.2 População e Amostra.....	55
4.3 Instrumento de Coleta dos Dados .....	57
4.3.1 Escala Psicométrica .....	58
4.3.2 Identificação das dificuldades enfrentadas.....	59
4.4 Pré-Teste do Instrumento de Pesquisa .....	62
4.5 Análise dos Dados .....	63
4.6 Validade e Confiabilidade da Pesquisa .....	66
4.7 Aspectos Éticos .....	67
<b>5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>69</b>
5.1 Análise das Dificuldades Identificadas no <i>Focus Group</i> .....	69
5.2 Características Sociodemográficas da Amostra .....	75

<b>5.3 Características da Motivação em Cursar o Mestrado .....</b>	<b>81</b>
<b>5.4 Dificuldades e Tipos de Motivação Presentes ao Enfrentá-las .....</b>	<b>92</b>
<b>5.5 Proposição de Modelagem de Equação Estrutural .....</b>	<b>103</b>
<b>5.6 Análise da Propositura do Estudo .....</b>	<b>112</b>
<b>6 DISCUSSÃO .....</b>	<b>117</b>
<b>7 CONCLUSÃO .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE A – RELAÇÃO DE ARTIGOS DA REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B – DIFICULDADES ENCONTRADAS NA LITERATURA .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA GRUPO FOCAL .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE D – DIFICULDADES CONFIRMADAS OU IDENTIFICADAS ATRAVÉS DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE F – ESCALA DE MOTIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PÓS- GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – EMEPSS .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INTEGRANTES DO GRUPO FOCAL .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONDENTES DO FORMULÁRIO .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE I – RELAÇÃO DE CURSOS INVESTIGADOS NA PESQUISA .....</b>	<b>155</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nesse capítulo se apresenta a contextualização e delimitação do tema, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa do estudo, a tese e a estrutura da tese.

### 1.1 Contextualização do Tema

Desde 1965 a universidade, além de cumprir o importante compromisso de ensinar, também passou a ser um ambiente de pesquisa, conforme estabelece o Parecer CFE nº 977/65, que determinou que a pós-graduação deveria formar docentes e pesquisadores do mais alto nível, além de profissionais necessários ao desenvolvimento nacional (BRASIL, 2010a).

A formação docente é necessária devido a demanda de professores para atuar nos cursos de graduação, que apresentaram expressiva expansão. Em 2008, 60% dos docentes dos cursos de graduação tinham mestrado e/ou doutorado (INEP, 2008) e, em 2018 estes chegaram ao total aproximado de 316.100 docentes, o que corresponde a mais de 82% do total de docentes (MEC/INEP, 2018).

A formação profissional, em nível de pós-graduação, foi regulamentada somente em 1998 com a criação dos mestrados profissionais que são regidos pela Portaria nº 080 de 1998 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na portaria percebe-se a preocupação da CAPES em unir aspectos teóricos e práticos, mas com o rigor necessário para manter a qualidade e a relevância dos cursos *stricto sensu*. Com este tipo de mestrado a CAPES consegue dar resposta a uma demanda de profissionais qualificados para o mercado.

Após a adoção de mestrados profissionais, as áreas com cursos que evidenciam gestão e negócios aumentaram significativamente. Exemplo é a área de ciências sociais aplicadas, que teve seus mestrados acadêmicos acrescidos em 15% ao ano e os cursos de mestrado profissionais 8% ao ano, contabilizando-se 75 programas profissionais e 107 acadêmicos (CAPES, 2018). Esse crescimento revela a inquietação da área em disponibilizar qualificação que supra a demanda da docência e do mercado de trabalho.

Segundo relatório da CAPES (2018), os mestrados da área das Ciências Sociais Aplicadas, subáreas de Administração Pública e de Empresas, Ciências

Contábeis e Turismo, possuem muitos egressos como membros superiores do poder público, gerentes e dirigentes de empresa e organizações de interesse público, e estes profissionais empregados formalmente recebem maior remuneração que as demais áreas.

Entre os cursos que qualificam o aluno à gestão, citam-se os cursos de Ciências Contábeis; Administração; Economia; Engenharia de Produção e demais cursos de gestão que possuem em maior ou menor grandeza os objetivos de dar ao aluno uma qualificação em termos teóricos e práticos de gestão; apresentar um aspecto mais analítico das entidades; proporcionar um olhar sobre os negócios por meio da ética; trabalhar as funções dos negócios, entre outras preocupações da área de gestão dos mais diversos setores. Esta qualificação permite que os mestres atuem tanto no mercado quanto no mundo acadêmico, uma vez que cada dia mais se valoriza na academia aquele profissional que possui a experiência prática.

Contudo, os alunos da área de gestão concluem a graduação e se deparam com um cenário de concorrência para ingressar no mestrado. Em 2017, os 209.806 alunos concluintes dos cursos de graduação voltados à área (INEP, 2018) tinham à disposição cerca de 5.000 vagas em cursos de mestrados.

Estes dados revelam a grande disparidade entre o número de pessoas aptas ao mestrado na área e o número de vagas nesses cursos no ano citado, mesmo com o aumento constante do número de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Isto sem considerar os alunos concluintes de anos anteriores que ainda não tinham conseguido conquistar uma vaga ou tinham adiado a sua entrada pela necessidade de primeiro ingressar no mercado de trabalho.

Percebe-se que aqueles que buscam ingressar no mestrado apresentam uma capacidade inata para estudar e investirem em suas carreiras, no entanto, nem sempre são bem-sucedidos nesta jornada, trazendo prejuízos que vão para além do econômico, adentrando em prejuízo psicológico (GEWIN, 2012).

Faro (2013, p. 51) menciona que ao fazer o “retrato da pós-graduação, pode-se observar que a formação de cientistas no Brasil tem evoluído e apesar de não acompanhar a demanda, percebe-se a luta para melhorar o *status* de um país”. No entanto, conforme o mesmo autor, este avanço não foi indolor pela existência de forte pressão em um ambiente que aqueles que conseguem ingressar raras vezes estão preparados para enfrentá-lo, por se tratar de um ambiente singular a eles, causando

*stress*, angústia, ansiedade, medo, sentimento de solidão, entre outros, que podem levar os alunos a adoecerem emocionalmente (FARO, 2013).

Santos, Perrone e Dias (2015, p. 141) afirmam que “a integração com a vida de pós-graduando depende, principalmente, do estabelecimento de uma relação gratificante entre orientador e orientando”. Mas afirmam ainda que na realidade os mestrandos encontram dificuldades para falar de qualquer que seja seu problema, pois sequer têm noção a quem ou onde recorrer.

Nesse contexto, é necessário que o pós-graduando tenha senso de pertencimento, que está diretamente relacionado com a autodeterminação e a motivação, de tal forma que a falta destes sentimentos pode levá-lo a um estado emocional ainda mais abalado. Gewin (2012) menciona que a depressão e a ansiedade são as doenças mais comuns em termos de saúde mental entre os pós-graduandos.

Uma vez doentes, estes pós-graduandos tendem a desistir, ou em função de seu baixo desempenho podem vir a ser desligados dos programas. Santos, Perrone e Dias (2015, p. 142) destacam que, “no Brasil, a taxa de evasão dos cursos de pós-graduação varia de instituição para instituição. A Universidade de São Paulo, por exemplo, entre os anos de 2009 a 2013 apresentou um índice médio de 11,5%”. Conforme a CAPES (2018), na grande área das ciências sociais aplicadas houve uma evasão de 5,42% no mestrado acadêmico e 5,20% no mestrado profissional no período de 2013 a 2015.

Algumas universidades estão preocupadas com a evasão de seus alunos e têm adotado iniciativas para tentar evitar ou minimizar os motivos da evasão, como é o caso dos programas de adaptação à universidade. No entanto, essa é a prática da minoria das universidades, como mostra a pesquisa elaborada pelo Jornal Folha de São Paulo, que pesquisou 19 instituições de ensino, que unidas ultrapassavam 70% dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e que revelaram ter programas de assistência psicológica, contudo estes não contemplavam a pós-graduação (MORAES, 2017).

Com um olhar pormenorizado é possível visualizar universidades que possuem cursos de psicologia e que estendem atendimento de estagiários para mestrandos, e este atendimento pode se tornar um espaço de coconstrução de formas de enfrentar as dificuldades e resgate das forças do mestrando por meio de aconselhamentos psicológicos. Isto seria ideal, pois, diante desse cenário deduz-se que os sujeitos

devem estar motivados a fim de perseverarem diante de tarefas desafiadoras, serem resilientes, resistirem a frustrações e terem maior sensação de bem-estar (GUIMARÃES; BUROCHOVITCH, 2004).

Fixa-se esta afirmação, pois, mesmo que haja ajuda das universidades, se deve ter atenção ao fato de que alguns fatores podem limitar a eficácia da motivação externa, seja pelo desgaste dos reforços em que alguns incentivos funcionam apenas na primeira vez, ou pelo fato desses incentivos não serem eficazes com todos os alunos (ZENORINI, 2007) ou, ainda, as universidades podem estar levando em consideração as dificuldades convencionadas, mas que não se apresentam mais como dificuldades, pois o indivíduo pode tê-las assimilado e uma vez interiorizadas, não são mais consideradas dificuldades ou barreiras.

Nessa perspectiva desponta uma teoria da motivação denominada Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* - SDT) de Deci e Ryan (1985a), que pode explicar como os ambientes de controle *versus* de suporte as necessidades psicológicas básicas afetam o funcionamento, o bem-estar, o desempenho e a persistência das pessoas (SELF-DETERMINATION, 2018).

A Teoria da Autodeterminação tem valor preditivo e prático, não apenas para aumentar a motivação e o desempenho, mas também para promover o bem-estar e a prosperidade (RYAN; DECI, 2020).

## 1.2 Delimitação do Tema

Quando se trata de examinar o sucesso ou fracasso do aluno na educação, tem-se um amplo campo de estudo, pois o mesmo permite vários olhares, no entanto, nesse estudo o interesse recaiu sobre a motivação dos mestrados, olhando os fatores motivacionais presentes face às possíveis dificuldades que estes encontram no decorrer do curso.

Nesse âmbito, com a lente da Teoria da Autodeterminação não se pretendia só detectar o que motiva o aluno em cursar um mestrado (DURSO *et al.*, 2016), ou o que motiva o aluno a cursar como a maioria dos estudos divulgados sobre motivação (DECI; RYAN, 1985a), mas se pretendia descobrir as adversidades que estes alunos encontram no mestrado; verificar a motivação presente nos mesmos ao enfrentá-las, identificar as situações que realmente os desmotivam e descobrir aquelas que não possuem potencial desmotivador conforme convencionado.

Comunga-se, nesse estudo, da mesma fala dos teóricos, porém se pretendia ir além, mostrando que o mestrando que enfrenta as dificuldades com uma motivação de qualidade terá impacto positivo em sua autodeterminação e evidenciar, também, que ele possui maior possibilidade de concluir o curso, do que aquele mestrando que não as enfrenta da mesma forma, gerando informações relevantes para se criar um modelo que poderá mostrar as consequências de enfrentá-las, de tal forma a se alcançar um cenário diferente no futuro.

### **1.3 Problema**

A motivação na educação tem sido observada como uma variável interveniente que permite entender o envolvimento do aluno com a aprendizagem, no entanto, apesar de ser uma tarefa árdua, devido a pluralidade dos elementos que intervêm na situação, entender o comportamento do aluno é uma ação essencial para que trabalhos de apoio sejam feitos, a fim de que obtenham os melhores resultados (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008) e uma das formas de apoiá-lo é contribuindo com a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas.

O comportamento humano para Deci e Ryan (2000) está regulado por três tipos de necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Estas necessidades são essenciais para o bem-estar e o crescimento psicológico das pessoas. Por esta razão, as pessoas desde criança buscam o envolvimento em atividades que satisfaçam estas necessidades (RYAN; DECI, 2000b; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

A autonomia, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), é a necessidade de a pessoa sentir que o comportamento provém dela mesma. Na escola, os indivíduos autônomos podem ser identificados, pois mostram um comportamento de maior envolvimento durante o processo de ensino-aprendizagem e se interessam por tarefas desafiadoras. É este tipo de interesse e envolvimento do estudante que pode levá-lo a atingir seus objetivos.

Para Deci (1995) a necessidade de competência leva a pretensão de vencer os desafios conduzindo o indivíduo a interagir com tarefas desafiadoras. Todavia, mesmo quando a autonomia e a competência estão presentes no mestrando, ainda assim não se pode garantir que esteja motivado, pois ele ainda é dependente de necessidade de relacionamento.

Essa necessidade de relacionamento durante o mestrado está no apoio de seus familiares, na amizade, no companheirismo de seus colegas, no apoio e compreensão de seus professores, no incentivo de seus colegas de trabalho, entre outras formas de relacionamento que poderão fortalecer sua autodeterminação. Contudo, na fase da vida em que grande parte dos mestrandos se encontra (adulthood jovem), estes possuem mais relacionamentos a distância e impessoais, e acumulam um misto de angústia e solidão (TWENGE, 2014), resultando no oposto do que necessitam.

Dessa maneira, a universidade deveria preocupar-se com a satisfação destas três necessidades básicas. Gagné e Deci (2005) destacam que uma pessoa em condições ideais pode, a qualquer tempo, ficar mais autodeterminada. Por exemplo, a qualquer momento se o mestrando desmotivado se deparar com as condições ideais, ele poderá ficar extrinsecamente ou intrinsecamente motivado, dependendo das características desta motivação.

Ryan e Deci (2000b) também afirmam que o ambiente da academia pode facilitar ou até retrainir a motivação intrínseca do estudante para atividades que a princípio atraíam interesse intrínseco. Afinal, uma pessoa que se identifica com uma atividade pode perder o interesse à medida que passa por alguns obstáculos.

Nesse sentido, seria correto afirmar que se o aluno estiver intrinsecamente motivado, ele está suprido das necessidades básicas, e tem um comportamento oriundo de sua regulação intrínseca, no entanto, se está regulado extrinsecamente ele está respondendo a ações externas que poderão levá-lo a não atender as suas necessidades básicas (DECI; RYAN, 2008). Esta frustração no atendimento das necessidades psicológicas básicas pode revelar o lado mais obscuro do comportamento e da experiência humana, tais como certos tipos de psicopatia, preconceito e agressão (SELF-DETERMINATION, 2018).

Considerando, ainda, por este ângulo, entende-se que a análise de dificuldades vivenciadas que impactam na motivação e na autodeterminação do aluno, levando-o a não obter o sucesso desejado, se apresenta como um importante tema a ser pesquisado. Afinal, “a motivação dos estudantes é considerada uma energia dinamizadora do processo ensino-aprendizagem” (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013, p. 163) e estudar o que pode mitigá-las, é visto como essencial.

Diante das exposições anteriores, entende-se que há a necessidade de maior aprofundamento da dinâmica de enfrentamento das barreiras, relacionando estas

barreiras com os tipos de motivação que o mestrando apresenta ao enfrentá-las, e que podem definir seu nível de autodeterminação e a conclusão ou não de seu curso.

A Teoria da Autodeterminação foi escolhida para o estudo, pois considera as motivações dos indivíduos orientadas pelos contextos que dão suporte as necessidades psicológicas básicas, além de mostrar como acontece o comportamento motivacional, identificando qual motivação seria mais relevante para influenciar ou prever certos comportamentos (DURSO; NASCIMENTO; CUNHA, 2016; DECI; RYAN, 1985a).

Assim, se enuncia a seguinte questão de pesquisa: **Como ocorre a relação entre a motivação dos alunos e a conclusão do curso de mestrado?**

## 1.4 Objetivos

### 1.4.1 Objetivo Geral

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre a motivação dos alunos e a conclusão do curso de mestrado.

### 1.4.2 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, foram seguidos os seguintes passos:

- verificar a motivação dos alunos de mestrado na área de gestão em fazer o curso escolhido;
- identificar as barreiras encontradas pelos mestrandos durante a realização do curso escolhido;
- identificar os fatores motivacionais presentes no comportamento dos alunos de mestrado na área de gestão, no enfrentamento das barreiras durante a realização do curso escolhido;
- desenvolver um modelo que relacione os níveis de motivação no enfrentamento das barreiras, com a autodeterminação e o desfecho na conclusão do curso de mestrado na área de gestão.

## 1.5 Justificativa

Os resultados desta investigação se mostram relevantes por demonstrarem a relação existente entre a motivação do aluno e a conclusão do curso, investigando os fatores motivacionais presentes no enfrentamento das dificuldades, que o leva a conclusão ou não desta fase educacional.

Considera-se que o crescimento da pós-graduação e a busca dos pós-graduandos por intervenções de carreira, levam à necessidade de se compreender as escolhas, os anseios e as dificuldades destes estudantes, porquanto é ínfima a quantidade de estudos focados no pós-graduando (SILVA; BARDAGI, 2015) e muito embora existam estudos e pesquisas com egressos desses cursos, visando conhecer o seu processo de formação, são ainda mais escassos. Hortale *et al.* (2014) confirmam que existe a falta de estudos com egressos de programas de pós-graduação, e se existissem estes estudos, eles permitiriam observar os possíveis ajustes nos processos curriculares e de formação.

Observando esta latente necessidade, esse estudo encontra sua justificativa ao expor as dificuldades que os mestrados encontram durante o curso. Assim como recomendou Torres (2015, p. 28) a identificação e análise das barreiras e de facilitadores sociais para a reorganização e inovação das intervenções psicomotoras, a especificidade do impacto de fatores pessoais e a influência dos contextos (casa, comunidade, escola, trabalho, entre outros).

O estudo justifica-se, também, por expor os níveis de motivação presentes nos mestrados diante das dificuldades, respondendo a necessidade apontada por Silva e Bardagi (2015) ao exporem que há necessidade de se conhecer como ocorrem as escolhas durante a pós-graduação e o que interfere nestas escolhas.

Justifica-se, também, a importância do estudo por contribuir em âmbito teórico com a adaptação de uma métrica para a análise da motivação para o nível de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando-se os conceitos da Teoria da Autodeterminação, atendendo a sugestão de Boruchovitch (2008, p. 132) no sentido de que “versões da escala mais adaptadas a contextos específicos sejam desenvolvidas e testadas”. Esta escala adaptada permitiu verificar se os alunos dos mestrados em gestão no Brasil, em geral, tinham motivação em cursar o mestrado.

Além disso, esse estudo também apresenta um modelo de equação estrutural que contribuiu para a compreensão das relações existentes entre as barreiras e os

fatores motivacionais presentes ao enfrentá-las, mostrando as consequências do enfrentamento em função da maneira escolhida. Dessa forma, entende-se que os resultados gerados podem subsidiar mudanças nesta fase educacional, primeiramente com a divulgação dos resultados junto aos mestrandos e, após, a publicação desta pesquisa em formato de artigo.

## 1.6 Tese

Ao estudar a motivação, Vroom (1964, p. 14) em sua Teoria da Expectativa, já destacava que “as escolhas feitas por uma pessoa entre cursos alternativos de ação são legitimamente relacionadas a eventos psicológicos, ocorrendo simultaneamente com o comportamento”, apesar de destacar que esta tendência de agir estava vinculada a intensidade de expectativa do indivíduo de que teria um certo resultado que o atraia.

Porter e Lawer (1968) contribuem ampliando esta teoria, destacando que o que motiva o indivíduo a atingir seus objetivos é a recompensa trazida pela satisfação em fazer algo. Com estas recompensas o sujeito se motiva ou desmotiva principalmente ao comparar recompensas, destacando dessa forma a motivação como intrínseca e extrínseca ao indivíduo.

Skinner (1963, p. 515) afirma que “no campo do comportamento humano como um todo, as contingências de reforço que definem o comportamento operante são generalizadas, senão onipresentes”. Para ele, é a partir de imposições do ambiente que o indivíduo terá um determinado comportamento, pois todo comportamento é uma consequência.

Deci e Ryan (1985a) em sua Teoria da Autodeterminação utilizam como base várias concepções destes autores, no entanto, contestam Skinner, afirmando que para o indivíduo estar intrinsecamente motivado, a motivação vem de seu interior, caso contrário haverá uma motivação controlada, e consideram que o aumento da motivação intrínseca melhora o bem-estar e traz melhores resultados para a aprendizagem.

Deci e Ryan (1985a) ainda destacam a autodeterminação como uma questão de escolha e afirmam que o sujeito com motivação intrínseca possui qualidade no funcionamento humano, que envolve a experiências da escolha. No entanto, se estiver motivado extrinsecamente o nível de autodeterminação dependerá do nível de volição

do sujeito, já o sujeito desmotivado está desprovido de vontade, ou seja, está sem autodeterminação.

Esta teoria da motivação contemporânea é bastante complexa, deixando de lado a abordagem comportamental que prefere focar na motivação extrínseca e foca no incentivo a motivação intrínseca, considerando nela o impacto do ambiente social e emocional.

Os autores consideram esta teoria dinâmica e estão inserindo novas leituras e releituras, bem como nova mini teoria à medida que percebem a necessidade de complementar lacunas deixadas pela própria teoria. A ideia da Teoria da Autodeterminação é de que o tipo ou a qualidade de motivação de uma pessoa seria mais importante do que a quantidade total de motivação para a previsão de muitos resultados importantes, tais como a saúde psicológica, bem-estar, desempenho eficaz, solução criativa de problemas e aprendizagem profunda ou conceitual (DECI; RYAN, 2008b).

Para Mears e Kilpatrick (2018) esta teoria estabelece que a motivação é definida pelo impulso ou desejo com o qual o sujeito se aproxima ou evita uma situação, além de sugerir que os indivíduos desenvolvem uma abordagem motivacional para uma determinada atividade com base no quanto a participação nesta atividade atende as suas necessidades psicológicas básicas.

Porém, os teóricos Ryan e Deci têm seus estudos voltados principalmente com crianças e adolescentes e o maior estágio educacional que estudaram foi a graduação. No entanto, estudar a motivação no contexto da pós-graduação, difere em muitos sentidos, porque se estudam pessoas adultas com idade superior a 21 anos, que já estão em uma fase diferente da vida e em uma fase educacional diferenciada.

No campo teórico há estudos utilizando a Teoria da Autodeterminação que buscam focar na motivação como principal meio de melhorar o contexto educacional, como o de Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143) que comungam com Deci e Ryan afirmando que “a motivação no contexto da educação tem sido vista como um determinante crítico do nível de qualidade da aprendizagem e do desempenho”, tornando-se um problema central na educação, mas não é só a falta dela, e sim a qualidade desta motivação. Ainda Lens, Matos e Vansteenkiste (2008, p. 17) complementam em seu estudo que “a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos e/ou mudança no ambiente de aprendizagem e na cultura escolar”.

Nesse sentido, ainda conforme a Teoria da Autodeterminação, é necessário se compreender como a motivação se apresenta no aluno, pois ao contrário de outras teorias que consideram a motivação uma construção única, a Teoria da Autodeterminação percebe a motivação como um *continuum*.

Estando estabelecida esta afirmação, nesse estudo, além de reconhecer a importância de se investigar sobre a motivação em cursar, julga-se importante também reconhecer o tipo de motivação presente no enfrentamento de cada uma das dificuldades, pois considera-se que dependendo do tipo de motivação presente ao enfrentar, o aluno sofrerá um impacto em sua autodeterminação.

No estudo de Vallerand *et al.* (1989) foi criada uma escala de motivação para investigar a motivação em cursar, com base no *Continuum* e, posteriormente, em alguns estudos como de Sobral (2003); Falcão e Rosa (2008); Guimarães e Bzuneck (2008); Boruchovitch (2008); Fernandes e Raposo (2005), foram adaptadas escalas de motivação, mas somente com o intuito de identificar a qualidade da motivação dos alunos.

Outros estudos utilizam a Teoria da Autodeterminação como de Pedersini, Antonelli e Petri (2019) e de Lima Filho (2016), todos com foco em estratégias de ensino, construindo elementos que podem ampliar a motivação de acadêmicos. No entanto, estes estudos não conseguem atender a necessidade de conhecimento das dificuldades e nem verificam o impacto delas durante a trajetória do mestrando.

Com foco na motivação na pós-graduação, Colares *et al.* (2019) fizeram um estudo recente, contudo, em seu bojo estava a motivação do docente da pós-graduação *stricto sensu*. Ainda, tem-se o estudo de Altoé, Fragalli e Espejo (2014) que investigaram o nível de *estresse* de pós-graduandos, porém nenhum deles identificou estressores e relacionou com a motivação.

Não foram encontrados estudos que se ocuparam das dificuldades como agente inibidor da motivação e da autodeterminação, examinando o quanto elas impactavam no aluno. Maurense (2019) destaca o sofrimento trazido aos pós-graduandos pela prática produtivista neoliberal, mas com um olhar limitado a questão do produtivismo.

Faro (2013) desenvolveu um estudo próximo ao aqui proposto, avaliando o estresse e os estressores dos mestrandos e doutorandos, contudo, o autor relata ter utilizado uma amostragem não probabilística e não fez qualquer relação com motivação e autodeterminação.

Por esta razão entende-se que os estudos ainda não são suficientes para contribuir com a melhoria nesse contexto. Então, os mestrandos ainda devem ser ouvidos e as dificuldades identificadas, pois existe a possibilidade de se conhecer o comportamento dos mestrandos ao enfrentá-las por meio da motivação. Coloca-se esta afirmação amparada na ideia de que o sujeito autodeterminado é motivado e flexível, o que o torna com perfil para desenvolver competências (RYAN; DECI, 2000b).

Por sua premissa inicial de que as pessoas possuem uma motivação inata e procuram atividades relacionadas aos seus processos internos de crescimento, o que os leva a aceitar desafios e a buscar experiências como forma de manter a integridade do eu, a Teoria da Auto determinação ganha tamanha importância nesse estudo inédito, pois no ambiente da pós-graduação *stricto sensu* têm pessoas com habilidades inatas para o estudo, e anseia-se em conhecer as dificuldades que enfrentam, para propor reduzi-las mediante incentivos à motivação intrínseca, tornando menos dolorida suas trajetórias.

Esse contexto apresentado conduz à seguinte declaração de tese: **“A dinâmica de enfrentamento das barreiras estabelece a relação entre a autodeterminação e a conclusão ou não do curso”**.

Nesse estudo, acima de tudo, considera-se a qualidade da motivação no aluno. Leva-se em consideração que o aluno ao iniciar o curso possui o interesse em realizá-lo. Muitos esforços podem ser feitos por terceiros, contudo a qualidade da motivação do sujeito diverge a depender da forma pela qual ele reage às adversidades. Por isso, com esta tese pretende-se confirmar que: a desmotivação; a motivação extrínseca e a motivação intrínseca presentes no enfrentamento das situações impactam na autodeterminação do mestrando; quanto maior a autodeterminação em cursar, mais se conclui o mestrado e quanto menor mais desligamentos e desistências acontecem, além disso, quanto maior a desmotivação e a motivação extrínseca, menos se supera as barreiras e quanto mais está frequente a motivação intrínseca, mais são superadas as barreiras.

## **1.7 Estrutura da Tese**

Esta tese está estruturada em sete capítulos. No primeiro capítulo tem-se uma introdução ao tema, fechando com a explicação da Tese adotada. No segundo

capítulo encontra-se a fundamentação teórica com a teoria necessária para um relacionamento entre os constructos. No terceiro capítulo é destacado o modelo conceitual de análise. No quarto capítulo é exposta a metodologia. No quinto capítulo consta a coleta, tratamento e análise dos dados, com perfil sociodemográfico da amostra; as características da motivação em cursar mestrado; a relação entre as dificuldades e os tipos de motivação encontrados ao enfrentá-las e a elaboração do Modelo de Equação Estrutural. No sexto capítulo têm-se as discussões. No sétimo capítulo consta a conclusão, seguida das referências e apêndices.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo são apresentadas as abordagens teóricas que deram suporte à pesquisa. Primeiramente a busca pela motivação e a Teoria da Autodeterminação, incluindo as seis minis teorias que a compõem. Após, no item 2.2 trata-se da pós-graduação, as dificuldades encontradas pelos mestrandos de cursos de gestão e os desfechos para o pós-graduando.

Para a busca das dificuldades que pós-graduandos encontram no mestrado, foi efetuada uma revisão da literatura, primeiramente com a identificação dos artigos em todas as bases de dados da Web of Science, em revistas de acesso aberto, com busca por palavras-chave e com publicação entre junho de 2016 a junho de 2019. A Web of Science/Thomson Reuters foi a escolhida, pois possui conteúdo de alto impacto, com mais de 12.500 revistas internacionais e regionais, além disso, nela se encontra a base brasileira Scielo. As palavras-chave utilizadas foram: “*graduate school*” OR “*graduate stud\**” AND *resilienc\**, nos títulos de artigos, nos idiomas português e inglês, nas áreas de educação, pesquisa em educação e psicologia, uma vez que não constava na área de negócios e economia. Com esta pesquisa foram encontrados 8 (oito) artigos.

Na segunda busca foi usada a palavra-chave: pós-graduação, nos títulos de artigos, nos idiomas português, inglês e espanhol; nas áreas educação, pesquisa em educação, psicologia e negócios e economia, totalizando 51 (cinquenta e um) artigos.

Na leitura de todos os artigos selecionados foi observado que nenhuma publicação salientava as dificuldades ou barreiras encontradas pelos mestrandos como parte de seu objetivo. Optou-se então em buscar, com uma leitura do artigo completo, argumentações que revelassem indícios das dificuldades. Após a leitura foram identificados 15 artigos (conforme apêndice A) que tratavam de barreiras encontradas por mestrandos, os quais estão resumidos no item 2.2.2.

### 2.1 Teoria da Autodeterminação

A motivação é considerada uma variável relevante para se entender o comportamento humano, pois ela contempla a especificidade de cada uma das áreas que compõem a vida humana. Trata-se de um processo psicológico onde interatuam as características de personalidade e ambientais (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE,

2008). Assim, ao considerar um contexto, devem ser analisadas as peculiaridades do ambiente, que poderão ter características diferentes da motivação de outros contextos (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008),

Nesse estudo, a motivação é examinada no contexto da educação, que tem sido vista como “um determinante do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho, interferindo no envolvimento do estudante no processo de aprendizagem” (ZENORINI, 2007, p. 8). Para o autor “a ausência da motivação é identificada em alunos que estudam pouco ou nada e demonstram pouca persistência” (ZENORINI, 2007, p. 2).

Para Turabik e Baskan (2015, p. 1056)

as teorias da motivação dividem-se em dois grupos, as teorias de conteúdo e as teorias de processos ou medidas. As teorias de conteúdo são consideradas mais tradicionais e explicam fatores que motivam e estimulam os indivíduos. Já as teorias de processos ou medidas, explicam os efeitos dos fatores pessoais do comportamento humano.

As teorias de conteúdo buscam explicar o que gera a motivação, enquanto as teorias de processo buscam como é gerada a motivação. Este estudo tem o objetivo de identificar como se motivam os alunos de mestrado na área de gestão no enfrentamento das barreiras, com o fim de identificar que barreiras realmente impactam em sua motivação, por isso a utilização de uma teoria de processo.

Entre as teorias de processos ou medidas, cita-se, primeiramente, entre 1963 a 1965, quando Stacey Adams divulgou estudos que mostravam os conceitos de entrada que seria o esforço do indivíduo e de saída referindo-se as recompensas internas e externas, além de comparações entre as recompensas de outros indivíduos, sobretudo para verificar se tratavam com igualdade diante de uma ação ou comportamento, configurando a Teoria da Equidade.

Após, criou-se a Teoria da Expectativa ou Teoria da Expectância de Victor H. Vroom. Esta teoria é de 1964 e foi publicada em seu livro *Work and Motivation*. Para o autor a motivação está ligada ao objetivo e a escolha que a pessoa faz, e para um indivíduo ser motivado ele necessita de resultado positivo na equação:  $Motivação = Expectativa \times Instrumentalidade \times Valor$ .

Nessa equação a expectativa se refere à decisão da pessoa, se ela conseguirá ou não realizar a tarefa; a instrumentalidade se refere à relação entre desempenho e recompensa, ou seja, “o que eu ganho com isso?” e o valor está em a pessoa avaliar os prós e contras em conquistar algo.

Passados alguns anos, Porter e Lawer (1968, p. 126) revelaram que “agora estamos convencidos de que a variável recompensa está dividida entre recompensa extrínseca e recompensa intrínseca.

Também em 1968, Locke criou a Teoria da fixação de objetivos. Para o autor a intenção de atingir um objetivo é um grande motivador. Contudo, o que motiva o indivíduo não é o objetivo fixado em si, mas a percepção como será ou estará quando o objetivo for atingido (LATHAM; LOCKE, 1991).

Tanto a Teoria da Expectância de Vroom, quanto a Teoria da Equidade de Adam foram criticadas por focarem primeiramente nos processos envolvidos na motivação para o trabalho, com pouca explicação para as influências das forças do ambiente (RYAN, 2012), o que para Skinner (1963) está errado, pois não se deve considerar a necessidade de um agente interno para entender um comportamento do indivíduo, pois se o indivíduo tem um determinado comportamento é porque sofreu imposições do ambiente, já que o comportamento sofre reforço positivo, negativo, de punição, de evitação, ou se não sofrer esforço, tende a se extinguir.

Deci e Ryan (1985a) contestam a psicologia de Skinner, pois para eles o problema da teoria é que as pessoas possuem escolhas e, por isso, não ficariam em uma caixa se não desejassem, além disso, não se pode prendê-las, mas atraí-las para sustentar o engajamento delas no ambiente em que estão. Destacam, também, que não era somente o problema da escolha, mas como controlar esta pessoa. Poderia ser mediante a manipulação de contingências externas e incentivos, mas por vezes possuem efeito inesperado e trazem consequências negativas, impactando na motivação intrínseca.

Deci e Ryan (1985a) ao contestarem Skinner deixam para traz o questionamento: como controlá-los? E o foco passa a ser: por que as pessoas fazem as escolhas que fazem? Como podem sustentá-las? Ou seja, a atenção está nos caminhos que escolhem para agir. Ao observar estas questões, Deci e Ryan (1985a) demonstram dar valor ao comportamento volitivo, considerando o termo motivação intrínseca.

Assim, Deci, em 1971, reconheceu que a motivação poderia ser tanto positiva como negativa e passou a realizar vários experimentos com a concepção de que o ser humano, como organismo vivo, é orientado para o seu crescimento, desenvolvimento e integração, levando em conta que o comportamento do indivíduo

buscava uma regulação com base nas três necessidades básicas como: autonomia, competência e relacionamento (DECI; RYAN, 1985a).

A Teoria da Autodeterminação criada pelos autores, tenta explicar como o comportamento humano motivado, por natureza, se mantém ou sofre oscilações, além de identificar os fatores que colaboram para que isso aconteça (RYAN; DECI, 2000b).

Percebe-se que o ser humano é a metáfora central da Teoria da Autodeterminação. Deci e Ryan (1985a) destacam que Jakob, Varela e Kauffman, entre outros biólogos, viam o ser humano como uma entidade ativa; Piaget, Werner e White viam que a natureza da vida era assimilação e organização; Rogers afirmava que o ser humano tinha o que conceituava de tendência atualizante; Freud afirmava que as pessoas eram psicodinâmicas e a ênfase estava no ego. Todas estas teorias olham para o funcionamento saudável aumentando ao longo do tempo, mas para a Teoria da Autodeterminação o ser humano já possui o que precisa para florescer, está orientado para evoluir, e enquanto floresce tem vitalidade, apesar de ser dependente de suportes à satisfação de suas necessidades psicológicas (DECI; RYAN, 1985a; DECI; RYAN, 2008a).

Contudo, este movimento de florescimento não é automático, pois necessita das necessidades básicas de autonomia, relacionamento e competência supridas. Será a satisfação destas necessidades básicas ou privação delas, que determinará se o ambiente a suporta ou a frustra. Pode-se afirmar que a Teoria da Autodeterminação começou com a descoberta do “efeito prejudicial” de um incentivo externo no desejo de continuar a ter um comportamento agradável (SHELDON *et. al.*, 2017). Portanto, a Teoria da Autodeterminação é uma ampla estrutura para a compreensão de fatores que facilitam ou prejudicam a motivação intrínseca, a motivação extrínseca autônoma e o bem-estar psicológico (RYAN; DECI, 2020).

Esta teoria é composta por seis mini teorias. A primeira mini teoria, a Teoria da Avaliação Cognitiva, encontrada a partir dos experimentos de Deci, em 1975, “foi desenvolvida especificamente para explicar variações na motivação intrínseca e caracterizam os fatores que a sustentam ou minam” (RYAN e DECI, 2019, p. 117). A teoria considera que fatores do contexto social podem minar a motivação intrínseca. Como exemplo destes fatores cita-se as pressões, desafios, escolhas, todos com influência sobre o grau com que as pessoas se encontram intrinsecamente motivadas (DECI; RYAN, 1985a).

Com a Teoria da Avaliação Cognitiva o sujeito que era até então tratado como organismo passivo pela psicologia empírica da época, passou a ser considerado um organismo ativo, pois postulava-se que existia uma tendência inerente ao crescimento dentro deste sujeito e só precisava ser apoiada (RYAN e DECI, 2017). Estudos utilizando a Teoria da Autodeterminação em todos os tipos de cenários, descobriram que tirando a pressão das pessoas e dando a elas oportunidade de direcionar seus próprios trabalhos, elas seriam intrinsecamente motivadas a posteriori.

A Teoria da Avaliação Cognitiva também abrange eventos intrapessoais, pois considera que as maneiras pelas quais os indivíduos se sustentam ou se pressionam durante uma atividade demonstram sua autorregulação e impactam em sua motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2017).

Em suma, na Teoria da Avaliação Cognitiva, a motivação intrínseca é uma parte importante da natureza evoluída das pessoas, pois são curiosas, interessadas e querem o domínio de seu ambiente. Logo, sua motivação é prejudicada quando as pessoas são micro gerenciadas, colocadas sob desafios ou em contextos ameaçadores.

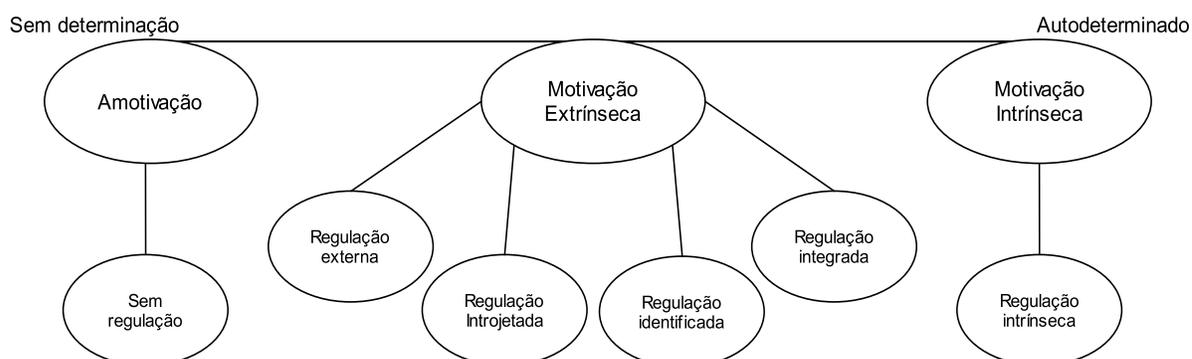
A segunda mini teoria é a Teoria da Integração Orgânica, que surge para explicar como a motivação extrínseca poderia ser internalizada ou integrada (RYAN; DECI, 2017) além de vir para resolver o problema da motivação extrínseca de ser vista somente como meio de minar a motivação intrínseca pois, também, há casos de pessoas poderem se sentir autônomas enquanto são motivadas extrinsecamente. Pode-se destacar três tipos de internalização: introjetada, identificada e integrada, pois todas possuem certa autonomia (DECI; RYAN, 2008a).

Foi nessa teoria que Deci e Ryan (1985a) focaram os diferentes tipos de motivação extrínseca que variam de acordo com a autonomia apresentada. Se o indivíduo estiver motivado externamente, com motivação controlada, terá a motivação de regulação externa; se tiver alta autonomia estará motivado pela regulação integrada, e entre estes extremos tem-se a regulação introjetada e a regulação identificada.

Foi com base nestas divisões que Ryan e Deci (2000b) elaboraram um *continuum* de autodeterminação, conforme a Figura 1, e propuseram as três vertentes: a desmotivação, a motivação intrínseca e a extrínseca, esta última dividida nas quatro categorias anteriormente citadas. O *Continuum* de Autodeterminação mostra a amotivação em um extremo, que é aquele indivíduo desprovido de qualquer

autodeterminação, depois conforme varia o grau de autodeterminação tem-se as motivações extrínsecas e no outro extremo aqueles invariavelmente autodeterminados, representados pela motivação intrínseca (GAGNÉ; DECI, 2005, p. 336).

Figura 1 - *Continuum* de Autodeterminação



Fonte: Adaptado de Ryan e Deci (2000b).

O indivíduo quando amotivado apresenta um comportamento sem autodeterminação e motivação, não se sente capaz de fazer uma tarefa, pois não se sente competente e não possui intenção de agir, pois não valoriza um comportamento ou resultado.

No extremo, quando está intrinsecamente motivado ele busca naturalmente novas experiências e desafios, encontrados por meio de atividades relacionadas ao processo de crescimento interno (PEDERSINI; ANTONELLI; PETRI, 2019). A motivação intrínseca tem sido associada a maior persistência, ao afeto mais positivo, ao maior desempenho, e ao maior bem-estar psicológico (DECI; RYAN, 2008a; GAGNÉ; DECI, 2005).

Vallerand e Blais (1987) postularam uma taxonomia tripartida para a motivação intrínseca e as denominaram motivação intrínseca para saber ou conhecer, motivação intrínseca para realizar e motivação intrínseca para experimentar (VALLERAND; BLAIS; BRIÈRE; PELLETEIR, 1989).

A motivação intrínseca para saber acontece quando o indivíduo faz alguma atividade com o propósito de aprender ou entender algo novo (FALCÃO; ROSA, 2008). A motivação intrínseca para realizar compreende a satisfação em fazer. Esta satisfação pode ser por fazer uma ação específica ou um conjunto de ações que

podem levar o indivíduo a conquistar ou não um objetivo. Ryan e Deci (2000b, p. 71) destacam que “a motivação intrínseca se refere a fazer uma atividade para a satisfação inerente a própria atividade”. Colares *et al.* (2019, p. 385) complementam que “a conclusão da atividade é considerada espontânea, não havendo a necessidade de pressões externas ou internas para que seja realizada”.

Desse ângulo os indivíduos não interpretam os eventos como dificuldade, ao contrário, dominam a tarefa em busca do sentimento de competência (VALLERAND *et al.*, 1989; RYAN; DECI, 2000b). Como Deci (1972) já destacava, o indivíduo é motivado pelos próprios eventos que acontecem, desta forma, os fazem de forma voluntária e fazem bem.

A motivação intrínseca para experimentar acontece quando se faz uma atividade com o propósito de experimentar sensações estimulantes (FALCÃO; ROSA, 2008) e na motivação extrínseca o indivíduo pode estar com um comportamento parcialmente autodeterminado e é motivado por impulsos, pressões ou recompensas (RYAN; DECI, 2000b), sendo dividida em quatro tipos de regulação:

i) regulação externa, considerada a mais controlada; o indivíduo age para evitar punição ou para ganhar recompensa. Conforme Ryan e Deci (2019) trata-se de uma forma de motivação muito poderosa, mas com má qualidade de manutenção e transferência, pois depende de controles externos ao indivíduo. É considerada uma forma fraca e instável de motivação;

ii) regulação introjetada; nela os comportamentos são conduzidos por pressões internas da autoestima e autoaprovação, que geram sentimento de culpa ou ansiedade. A autoestima depende de seu desempenho, o que significa dizer que este tipo de motivação parece frágil diante de contratempos (RYAN; DECI, 2019). A pessoa com motivação introjetada tenta mostrar que é melhor que as demais e quer se sentir bem consigo mesma, então, na escola tende a se concentrar, apesar de ser reduzido o seu foco no aprendizado;

iii) regulação identificada; nela já se tem reduzida interiorização. Mesmo que a razão para fazer algo seja de origem externa, ela é mais autônoma que as motivações extrínsecas anteriores. Nela aceita-se o valor ou a importância da ação, pois se sente que é relativamente importante fazê-la (RYAN; DECI, 2019, VALLERAND; RATELLE, 2002). Em outras palavras, eles se identificam com o valor da atividade e aceitam de bom grado fazê-la (DECI; RYAN, 2008a);

iv) regulação integrada; considerada a mais autônoma das quatro, nela percebe-se coerência entre a atividade e os valores do indivíduo (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013; VALLERAND; RATELLE, 2002). Qualquer elemento incompatível não poderá mais ser congruente com todos os aspectos do indivíduo, neste caso não seria mais regulação integrada.

A motivação extrínseca integrada se assemelha a motivação intrínseca, pois ambas são acompanhadas por senso de vontade e escolha. Ainda, assim, as duas diferem no fato de que a motivação intrínseca se baseia no prazer e na satisfação em fazer algo, enquanto na motivação extrínseca integrada, a “decisão de realizar é entendida como um esforço mais global que permite “harmonizar” e fornecer coerência ao todo que constitui a percepção que um indivíduo tem de si” (FERNANDES; RAPOSO, 2005, p. 387).

As duas últimas estão no lado mais autônomo da motivação extrínseca, nelas encontram-se os maiores indícios de autonomia e internalização entre a motivação extrínseca, pois mesmo que a tarefa seja desagradável, a pessoa, voluntariamente, se envolve nela (RYAN; DECI, 2019). Já a motivação extrínseca externa e a introjetada apresentam motivação controlada (DECI; RYAN, 2008a).

As pessoas, por terem a natureza social, possuem facilidade de transferir uma regulação social para uma autorregulação. Esta transferência ocorre por meio da internalização que é uma tendência natural das pessoas irem do lado sem autodeterminação, regulado externamente, para o outro lado regulado internamente, autônomo e autodeterminado (RYAN; DECI, 2019).

Com esta mini teoria fica evidente que a autodeterminação é a qualidade do funcionamento do ser humano que envolve a experiência da escolha, por isso é parte integrante do comportamento intrinsecamente motivado e parcialmente do comportamento extrinsecamente motivado. (DECI; RYAN, 1985a).

A terceira mini teoria é a Teoria da Orientação Causal, que teve sua origem nas duas mini teorias expostas anteriormente. Expõe que as pessoas podem ser motivadas de forma diferente por diferentes condições sociais, pois, além das variações do contexto, o indivíduo possui características de temperamento que podem deixá-lo mais centrado em determinada ação em detrimento de outra (RYAN; DECI, 2019).

Nesta mini teoria são discutidas outras diferenças individuais pertinentes à motivação, por meio das tendências pessoais e modelos hierárquicos de motivação

que alocam a motivação em diferentes níveis de generalidade, refletindo a tendência de ser autônomo, controlado ou amotivado (RYAN; DECI, 2017). Desta maneira, estuda as diferenças entre os indivíduos que buscam oportunidade de crescer, os que buscam recompensas, os que buscam por medo de falhar.

A teoria destaca, ainda, que existe um conjunto de variáveis relacionadas com o objetivo de vida do indivíduo que podem interferir na sua vida. Nela foram elencadas as orientações à autonomia, ao controle e a impessoalidade (RYAN; DECI, 2017). A orientação à autonomia acontece quando o foco na ação está maior no objetivo em aprender, conhecer e no desafio. Assim, quando a pessoa possui bom nível de orientação de autonomia, elas tendem a utilizar estilos de regulação identificados, integrados, possuindo alta motivação intrínseca.

A orientação de controle acontece quando o indivíduo é mais conformista e aceita o controle sobre si. Quando orientadas pelo controle, o indivíduo tende a usar estilos de regulação externos e introjetados, e possui baixo nível de motivação intrínseca, tornando-se mais propícia a frustração em sua autonomia.

A orientação impessoal acontece quando o indivíduo acredita que existe externamente a ele um local de controle, e que não se pode prever ou controlar o que está para acontecer (RYAN; DECI, 2019). As pessoas com orientação impessoal tendem a necessitar de intencionalidade e iniciativa, quando orientadas ficam passivas, são facilmente manipuláveis pelas forças do ambiente e por seus próprios impulsos e emoções internas (RYAN; DECI, 2017). Por esta razão, é o tipo de orientação menos saudável, pois a pessoa perde seu senso de vontade, de intenção e de comprometimento.

Em síntese, a Teoria da Orientação Causal explica porque pessoas diferentes são diferentes, mesmo quando estão em um mesmo contexto. A orientação da autonomia está ligada ao desenvolvimento saudável, com maior integração a sua personalidade. A orientação controlada está ligada a um comportamento mais defensivo. Por fim, a orientação impessoal está ligada a amotivação (RYAN; DECI, 2017).

A quarta mini teoria é a Teoria das Necessidades Básicas que “concerne na relação da satisfação das necessidades psicológicas básicas e as frustrações ao bem-estar ou ao mal-estar” (RYAN; DECI, 2017, p. 239). Para esta mini teoria há pelo menos três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e

relacionamento. A inibição de qualquer uma destas necessidades favorecem a existência de várias psicopatias (RYAN; DECI, 2019).

A quinta mini teoria é a Teoria de Orientação de Metas, que prega que as pessoas são motivadas pela perseguição de suas metas, desta forma seu comportamento diário é moldado por suas metas. No entanto, a teoria destaca que a própria meta também sofre influência de fatores como, por exemplo, da dinâmica familiar.

Esta mini teoria destaca que as metas de vida estão classificadas em dois grupos, as extrínsecas, como a fama, imagem, dinheiro e poder. As pessoas com objetivos extrínsecos são menos propensas a se preocupar com a comunidade, com relacionamentos íntimos, por exemplo; e as metas de vida intrínsecas como o casamento e a caridade à comunidade. As pessoas com objetivos mais intrínsecos possuem maior satisfação de suas necessidades básicas e, por consequência, têm maior bem-estar.

A teoria, então, considera que as metas “são importantes para o bem-estar, principalmente porque o conteúdo dos objetivos está relacionado à satisfação das necessidades psicológicas básicas” (RYAN; DECI, 2019, p. 19), até porque não basta o atingimento da meta, pois se a meta for extrínseca pode estar ligada à reduzida autonomia, reduzindo uma necessidade psicológica básica, reduz-se o bem-estar.

A sexta mini teoria é a Teoria da Motivação dos Relacionamentos, que está relacionada à qualidade dos relacionamentos próximos e suas consequências. Entende-se que as necessidades psicológicas básicas para relacionamento sustentam as pessoas intrinsecamente motivadas (RYAN; DECI, 2017). Nesse sentido, destaca a mutualidade de autonomia nos relacionamentos, considerando-a como empoderamento e vontade. Afirma que as pessoas em um relacionamento necessitam se sentir volitivas para que tenham qualidade em seus relacionamentos (RYAN; DECI, 2019).

Assim, com a união das seis mini teorias tem-se a meta teoria denominada Teoria da Autodeterminação, que reúne elementos como: fatores sociais; níveis de motivação; orientação de causalidade; relações entre necessidades básicas; motivação pela busca de metas e motivações oriundas de relacionamentos.

O elemento “necessidades básicas” é um pilar da Teoria da Autodeterminação, e tem três funções na teoria: primeiro, fornece uma teoria básica capaz de facilitar o entendimento da motivação intrínseca e a internalização dos valores sociais, aqueles

que seriam assimilados e assim facilitariam a motivação intrínseca. Segundo, fornece uma base para o comportamento e a motivação, não apenas para o desempenho, mas também para o desenvolvimento psicológico e da saúde. Terceiro, fornece um modelo básico de sistema social como escolas, clubes, etc. (RYAN, 2012). Para a Teoria da Autodeterminação o indivíduo necessita ter suprida a necessidade das três necessidades psicológicas básicas. A competência, por exemplo, não traz por si só a motivação ou os efeitos positivos no bem-estar (RYAN; MOLLER, 2017).

A autonomia para Deci e Ryan (2000) é o elemento mais importante para facilitar o processo integrativo. Mas para motivar pessoas deve-se de antemão entender a perspectiva delas ou deve-se adotar um quadro interno de referência, pois, deve-se procurar entender o que é motivação para elas? Quais os desafios e obstáculos que elas enfrentam?

Se for considerada a estrutura motivacional de referência interna, cria-se a possibilidade de compreender os obstáculos e barreiras e saber como as pessoas as veem e então pode-se ajudar estas pessoas. Assim, um bom motivador estimula a autoajuda e a ação em suas próprias atividades, o que gera uma linguagem de escolha e de propriedade, além de evitar o uso de linguagem de controle (RYAN; DECI, 2017).

Quanto à competência, Deci e Ryan (2000) afirmam que nunca se consegue internalizar algo se não se sentir competente. Portanto, o motivador deve trazer um ambiente que possua desafios ótimos, ou seja, naqueles desafios que é possível se obter sucesso, assim, existirá uma experiência eficaz com a interação com o meio (DECI; RYAN, 1985a; DECI; RYAN, 2000). Além disso, deve-se dar retorno sobre o desempenho da pessoa. Se o retorno for positivo ajudará a manter a motivação, se for negativo não poderá ser humilhante, controlador, criticado, pois, minimiza a motivação. Nesse caso, deve dar o retorno de forma informativa, mostrando-se preocupado com alguns aspectos.

A necessidade de relacionamento envolve se sentir genuinamente cuidado e amado por outros, provavelmente se internaliza os valores, princípios e padrões de pessoas as quais se gostaria de conectar. O motivador, ao buscar a internalização, deve transmitir respeito e demonstrar que deseja cuidar da pessoa, pois o sentimento de ter alguém que gosta e zela por ela é o que a leva a uma melhor internalização (DECI; RYAN, 1985a).

A Teoria da Autodeterminação é também considerada uma teoria orgânica-dialética por seus autores Deci e Ryan. A motivação intrínseca, extrínseca e a amotivação existem em três níveis: - nível global, quando o indivíduo é visto tendo desenvolvimento geral, trata-se de uma motivação orientada para interação; - nível contextual, como o nome já sugere, trata-se da motivação humana em relação aos contextos; - nível situacional, quando estuda a motivação em uma dada situação. É possível encontrar vários estudos propondo a mensuração da motivação com o uso desta teoria, incluindo constructos desde a clássica distinção entre motivação intrínseca e extrínseca; os tipos de motivação e amotivação; a concepção central das necessidades básicas de autonomia; competência e relacionamento e as formas de internalização, até a distinção entre necessidade, motivos e objetivos (DECI; RYAN, 2000).

As pesquisas com a teoria da autodeterminação abrangem diversas áreas além da educação, como área do trabalho, esporte e saúde. Nas pesquisas na área da educação, destaca-se frequentemente a importância da motivação autônoma para a qualidade da aprendizagem e envolvimento dos alunos. Da mesma forma, destacam que o envolvimento dos professores, de forma mais autônoma, leva os alunos a terem motivação autônoma para aprender (RYAN; DECI, 2019).

Para medir a motivação na educação, alguns estudos criaram métricas, como a de Deci e Ryan (1985b), que além de contribuir com o constructo propuseram escala para mensurar a motivação ligada à aprendizagem. Explicaram como um comportamento extrinsecamente motivado poderia se tornar autônomo, além de investigar as diferenças individuais em orientações de causalidade (GAGNÉ; DECI, 2005).

Passados alguns anos, Vallerand *et al.* (1989) propuseram uma escala de avaliação para medir a motivação na educação, chamada de *Echelle de Motivation en Education* (EME) e em 1992 fizeram um estudo para validá-la. Tempos depois, Sobral (2003) adapta a escala no Brasil, chamando-a de Escala de Motivação Acadêmica (EMA), em um estudo da motivação do aprendiz de medicina. Posteriormente, Neves e Boruchovitch (2007) fizeram adaptações. Guimarães e Bzuneck (2008) fizeram um estudo para identificar as propriedades psicométricas da EMA. Falcão e Rosa (2008) fizeram uma revisão dos principais instrumentos de avaliação da motivação e utilizaram um apanhado do que acharam mais adequado para avaliar a motivação na

universidade. Já Boruchovitch (2008) criou uma escala denominada EMA-U, direcionada à verificação da motivação de universitários.

Esta multiplicidade de estudos confirma que a Teoria da Autodeterminação é uma meta teoria que vem evoluindo com o tempo, e seus autores Ryan e Deci (2000b) consideram importante uma elaboração de agenda para o futuro, para que se prossiga a busca por maior conhecimento nesta área.

## **2.2 A Epistemologia dos Mestrados em Gestão no Brasil: Dificuldades e Desfecho para os Pós-Graduandos**

Essa seção está organizada em três subseções como segue:

### **2.2.1 A pós-graduação em gestão no Brasil**

A pós-graduação foi instituída no Brasil pela Lei nº 4024/61. No entanto, a lei foi considerada bastante genérica, o que levou ao surgimento da edição do Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº 977/65, que veio então para doutriná-la e normatizá-la (PELEIAS *et al.*, 2007). Para Cury (2005, p. 10) “pode-se dizer que, do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país”.

A pós-graduação brasileira nasceu com funções técnica e social. A primeira diz respeito à solicitação de regulamentação feita pelo governo da época que apontava três motivos da urgência da regulamentação da pós-graduação, conforme o Parecer nº 977/65, que são: 1) formar professorado competente que pudesse atender à expansão quantitativa do ensino superior; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica; 3) assegurar treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais para atender às necessidades do desenvolvimento nacional.

Estes objetivos mostram a segregação em dois âmbitos, o acadêmico e o mercado. No entanto, considerava-se o acadêmico como prioritário devido a sua capacidade de multiplicação, conforme estabelecido no Parecer nº 977/65 de que “bons mestres formam alunos qualificados em suas respectivas profissões, abrindo caminho imediato dos contingentes para os programas de ciência e tecnologia”, mas ao mesmo tempo o discurso era contraditório com a ideia das agências responsáveis

pelo desenvolvimento nacional de todos os setores, de atender diretamente empresas e serviço público, contando com mestres e doutores.

Para Gatti (2001, p. 109) ficou então explícito que “mestrados e doutorados no Brasil se originaram não do desenvolvimento da pesquisa científica nas Universidades ou outras Instituições, mas de uma política deliberada de organismos estatais no final da década de 1960 e início de 1970”.

Na década de 1970 foi criado o Conselho Nacional de Pós-graduação composto por ministros, reitores e técnicos ministeriais, que posteriormente elaboraram o I PNPG – Plano Nacional da Pós-graduação (1975-1979), pois consideravam que a expansão da pós-graduação deveria fazer parte do planejamento do governo e, assim, deveria estar integrada aos demais planos que envolviam a educação.

Na década de 1980 criou-se o II PNPG (1982-1985) que tinha como objetivo a formação de pessoas qualificadas para a docência, pesquisa e atividades técnicas para o atendimento dos setores da sociedade. Santos e Azevedo (2009, p. 539) a este respeito fizeram o seguinte comentário: “É interessante notar que, em período de recursos escassos, o plano tenha dado ênfase à qualidade do ensino superior e da pós-graduação”.

O III PNPG (1986-1989) reforçou a relação da pós-graduação com o desenvolvimento econômico do país com a criação de novas diretrizes de sistemas educacionais. A IV PNPG dava ênfase na expansão do sistema, no entanto, não foi formalizado. Por esta razão, no período de 1990 a 2004 não teve planejamento e o V PNPG (2005-2010) veio confirmar novamente que “o sistema educacional é estratégico no processo de desenvolvimento econômico e cultural da sociedade brasileira, buscando contribuir na modernização do país” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p.539).

A CAPES criada em 1951 pelo Decreto 29.741, constituiu-se em uma Agência Executiva do Ministério da Educação e responsável também pela criação do Plano Nacional de Pós-graduação *Stricto Sensu*. “Em 1982 o Decreto 86.816 alterou as funções da CAPES, cuja estrutura básica ficou mantida até os dias atuais” (CURY, 2005, p. 10).

Atualmente, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é feita com base na Portaria nº 321/2018 do Ministério da Educação, de 5 de abril, elaborada pela necessidade de atualizar e regulamentar o art. 46 da Lei nº 9.394/96, no que trata do

processo regular de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, além dos requisitos para a validade nacional dos respectivos diplomas.

Nos dias atuais existem no Brasil aproximadamente 270 cursos regulares de mestrado em gestão, considerando, nesse estudo, cursos de gestão os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Economia, Gestão Pública, Engenharia de Produção, entre cursos outros similares que também habitam essas áreas (CAPES, 2018).

Os cursos de Administração, Ciências Contábeis e de Gestão fazem parte da área de avaliação de Ciências Sociais Aplicadas, na subárea Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Já o curso de Economia faz parte da área de avaliação de Ciências Sociais Aplicadas, na subárea de Economia e os cursos de Engenharia de Produção fazem parte da subárea de Engenharia III. Vale ressaltar que os cursos da área interdisciplinar não foram incluídos por serem considerados mais generalistas, pois congregam duas ou mais áreas do conhecimento.

Na área de administração foi criado o primeiro curso de mestrado em 1967, na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro-FGV/RJ. Na década seguinte foram implantados oito cursos de mestrado e três de doutorado (GUIMARÃES *et al.*, 2009).

Em 1976 foi criada a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD, a fim de trabalhar em prol do ensino, pesquisa e produção de conhecimento dentro da área das ciências administrativas, contábeis e afins no contexto brasileiro (ANPAD, 2020).

Passados 50 anos da criação do primeiro mestrado, em 2017 eram contabilizados 105 cursos de mestrados e 44 cursos de doutorados (CAPES, 2018), uma variação que demonstra seu crescimento.

Na área contábil, o primeiro curso de mestrado criado foi o da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP (FEA/USP), em 1970, conforme autorização obtida em 30/09/1970, seguido na mesma década pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Segundo Hoff (2017) estas primeiras propostas de mestrado se preocupavam em fixar a contabilidade como objeto científico, procurando dar formação científica e docente na área. Peleias *et al.* (2007) mencionam que essa pós-graduação surgiu com um paradigma normativo, de caráter prático, buscando trazer soluções imediatas para o desenvolvimento do Brasil.

A FEA/USP também criou o primeiro doutorado em contabilidade em 1978 e na década seguinte não houve a criação de outros cursos de mestrado em contabilidade, o que voltou a ocorrer somente na década de 1990 quando os professores foram impulsionados por alguns fatores como a exigência da Lei nº 9394/96 que obrigava os Centros Universitários possuírem pelo menos um terço do corpo docente com titulação mínima de mestre, bem como o aumento do número de cursos superiores no Brasil (PELEIAS *et al.*, 2007).

Em 2006 foi criada a Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis pelos coordenadores dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis reconhecidos pela CAPES, com o objetivo de congregar e representar as instituições brasileiras que mantêm cursos de mestrado e/ou doutorado em Ciências Contábeis e, atualmente, conta com 28 programas associados (ANPCONT, 2020).

Segundo Rego (1997), na área de economia os primeiros cursos de mestrado foram implantados nos primeiros anos da década de 1970. Primeiramente, na Universidade de São Paulo – USP, seguido pela FGV com seu centro de pós-graduação e pesquisa em Economia; a Escola de Pós-graduação em Economia – EPGE e o Instituto Brasileiro de Economia – IBRE. O terceiro foi da Universidade de Campinas – UNICAMP com o curso iniciando em 1974.

A Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia foi criada em 1973 para congregar as instituições brasileiras de desenvolvimento de pesquisa e formação em nível de pós-graduação da área, atualmente conta com 28 programas associados (ANPEC, 2020).

A Engenharia de Produção teve seus dois primeiros mestrados iniciados em 1967 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, porém, somente em 2013 foi criada a Associação Nacional de Programas de Pós-graduação em Engenharia de Produção com uma função técnica de aproximar os programas e proporcionar discussões acadêmicas e função política de debater as preocupações e anseios da comunidade científica da área (ABEPRO, 2020).

Os cursos de gestão estão alocados nas subáreas da CAPES em Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo e a subárea Economia são cursos nomeados como Gestão Pública, Gestão de Políticas Públicas, Gestão e Desenvolvimento Regional, Gestão de Cooperativas, Gestão de Negócios,

Gestão e estratégia, Gestão e Economia da Saúde, Empreendedorismo, Inovação e Desenvolvimento, entre outros.

Conforme dados da CAPES (2018), cerca de 90% destes cursos de gestão são mestrados profissionais que foram criados a partir de uma demanda do mercado. Por esta razão, gradativamente as empresas vêm absorvendo estes profissionais, apesar de se ter um longo caminho a percorrer até que se torne uma cultura nas corporações, como explana Reschke (2013).

### 2.2.2 Dificuldades encontradas pelos mestrados em cursos de pós-graduação em gestão

Como fora mencionado no início deste capítulo, para identificar as dificuldades encontradas pelos mestrados fez-se uma revisão, obtendo-se 15 artigos, os quais estão brevemente mencionados a seguir.

Branco e Almeida (2018) ao investigarem os anseios e expectativas antes e depois de acessar o nível de pós-graduação *stricto sensu* dos estudantes alvo da educação inclusiva, chegaram às barreiras que definem a permanência destes estudantes. Observaram que apesar do movimento de algumas instituições no sentido de incluir, ainda assim, a maioria dos alunos ainda tem tendência a estar insatisfeito, tanto no aspecto estrutural, operacional, quanto o psicoafetivo.

Viana *et al.* (2019) estudaram o trabalho dos professores na pós-graduação no Brasil, depois da Lei nº 9394/96. Buscaram retratar o que a lei representa como comportamento social, enquanto prescrição formal. Constataram um grande número de pré-requisitos para o docente se enquadrar e a influência na composição do trabalho docente da pós-graduação *stricto sensu*.

Vanali e Silva (2019) em seu artigo trazem as ações afirmativas na pós-graduação *stricto sensu*, em um estudo de caso na Universidade Federal do Paraná. Analisaram a hegemonia branca entre os docentes, e em certo momento destacam o racismo acadêmico e defendem que “uma das formas de se enfrentar esse racismo acadêmico é a ampliação das oportunidades de acesso ao(s) estudante(s) negros(as) nos programas de pós-graduação” (p. 18).

Maurense (2019) examinou em seu artigo a experiência de estudantes diante da moral produtivista neoliberal. Afirma que como efeito desta moral tem-se “a valorização excessiva dos resultados em detrimento dos processos, a intensificação

do trabalho, o sofrimento psíquico, a competitividade entre os pares e o entendimento do fazer científico como uma via para o reconhecimento pessoal” (p. 2).

O artigo de Mainardes e Stremel (2019) intitulado: “Aspectos da Formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil”, apesar de focar somente em uma área, destaca fragilidades e pontos fracos da pós-graduação *stricto sensu*, como o escasso tempo para estudar, fragilidade na formação acadêmica, desde a graduação; fraco processo de orientação; falta de discussões específicas; entre outras.

Lara e Quartiero (2017) destacam em seu artigo o trabalho ubíquo na pós-graduação *stricto sensu*, salientando aspectos e resultados de uma pesquisa que analisa o processo de trabalho de professores que atuam na pós-graduação em Educação. No artigo, os autores trazem à tona a questão do trabalho “*full time*”, bem como relatos de docentes de pós-graduação que afirmam a ampliação e intensificação do tempo de trabalho, o que gera maior produção, mas traz consigo suas consequências.

No artigo de Fleith (2019), a autora mostra o papel da criatividade no contexto da pós-graduação por meio de entrevistas a alunos e professores de Instituições públicas e privadas. A autora revelou que todos entrevistados consideram a criatividade fundamental, no entanto, mostrou também que a forma de avaliação dos programas; as aulas repetitivas e a burocracia, são barreiras para a criatividade dentro da pós-graduação.

Rejowski e Rodrigues (2018) tratam em seu artigo do autoplágio e a pesquisa científica, explanando sobre o autoplágio nas instituições que ofertam cursos de mestrado e doutorado na área de turismo e hospitalidade e, dessa forma, destacam a autocitação como um dos caminhos encontrados para se esquivar do autoplágio e o produtivismo como algo com impacto muito negativo na produção científica.

O artigo de Freitas e Souza (2018) centra-se na discussão da formação em pesquisa na pós-graduação. Manifesta as relações existentes entre a pesquisa, formação e produção de conhecimento que provém do processo de orientação, assim como a necessidade eminente que o discente tem de ser produtivo fazendo com que os trabalhos de pesquisa sejam superficiais, pois coleciona lacunas; tem-se pouco conhecimento e familiaridade sobre a pesquisa e escrita científica; pouco tempo para outras disciplinas; baixas condições de obter formações em aplicativos; outras línguas, entre outras. Na outra mão, mostra o orientador que sofre grande impacto

sobre o fato de seus papéis se multiplicarem, o que demanda em fragmentação de seu tempo.

Ainda olhando para a relação entre orientador e orientando, Nóbrega (2018) observa como se dá o relacionamento entre eles e salienta a presença em ambos de ambiguidade, de pensamento unilateral e de acomodação, no entanto, conclui que falta formação docente para atuação como orientador. Finaliza afirmando que há necessidade de profissionalização da orientação.

O artigo de Hoffmann *et al.* (2018) mostra as relações entre o autoconceito profissional e o produtivismo. Os autores tratam o efeito do produtivismo na intensificação do trabalho docente, com a aceleração de atividades cotidianas e a busca por resultados. Verificaram “a naturalização da sobrecarga de trabalho; a distorção valorativa da atividade de pesquisa; deturpações do autoconceito profissional na percepção dissociada de ensino e pesquisa; além da realização profissional atribuída à figura do aluno” (p. 1).

O artigo de Fried, Atkins e Irwin (2019) trata de um programa que trabalha com a resiliência, obtida ao lidar melhor com a motivação e a luta contra o stress e a ansiedade. Citam estressores como: financiamento dos estudos; professores; pressão para publicar; prazo para concluir a dissertação; medo de falhar, entre outros.

O artigo de Patrus, Shigaki e Dantas (2017) tem por objetivo apontar distorções no sistema de avaliação da Capes, com foco na área da Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Os autores afirmam que apesar da Capes não avaliar os docentes individualmente, os critérios utilizados pressionam o docente a aumentar seu desempenho de forma individual e, desta maneira, instigam o produtivismo acadêmico.

Correa e Lourenço (2016, p. 869) investigaram a constituição da identidade dos professores da pós-graduação *stricto sensu*, focando em duas Instituições e em suas relações de poder e papéis. Os autores trazem à tona os múltiplos papéis do docente, a forte pressão para publicar, pesquisar e dar aula, entre outros. Estas atividades dilatam a carga horária do docente, além de “influenciar na dinâmica identitária do docente e a forma com que representa seus papéis”.

Bispo e Da Costa (2016) provocam uma discussão acerca da utilização de artigos como avaliação discente em disciplinas na pós-graduação. Os autores criticam tal comportamento, pois consideram o produtivismo uma desvirtude, e por esta razão

apresentam possibilidades de avaliação e propõem debates sobre alternativas para o processo educativo no nível de pós-graduação.

Diante da identificação das dificuldades apontadas nos artigos, criou-se um quadro (Apêndice B), separando-as por elementos que supostamente podem ser as origens das mesmas. Este quadro serviu para nortear as discussões que ocorreram no *Focus Group*.

### 2.2.3 Desfechos para pós-graduandos de cursos de mestrado em gestão

O desfecho para um aluno de pós-graduação *stricto sensu* é a conclusão do curso com êxito, a desistência ou o desligamento. A conclusão de dará quando o pós-graduando cumprir todos os créditos exigidos pelo curso, incluindo a entrega da versão final da dissertação. A conclusão poderá ocorrer no prazo mínimo de dois semestres e máximo de quatro semestres.

O desligamento normalmente ocorre quando o pós-graduando possui duas reprovações em disciplinas; a reprovação em duas qualificações de projetos; não efetuar matrícula, não cumprir os créditos até o tempo máximo de dois anos, não entregar a versão definitiva da dissertação, bem como não cumprir todas as demais normas que constam em regimento do programa e do curso. Em caso de desligamento a readmissão é possível normalmente com a proposição de novo processo seletivo, atendendo novamente as condições de ingresso e sujeito a ser aprovado em seleção.

Já a desistência ou abandono ocorre por parte do pós-graduando, é a chamada evasão. Historicamente, a evasão é um assunto muito debatido em todos os níveis educacionais, porém com menor fervor nos cursos de pós-graduação. Santos, Perrone e Dias (2015, p. 142) destacam que “os índices de desistência desses cursos tendem a estar relacionados ao insucesso na adaptação a esse nível de formação”. Por isso, é importante investigar as situações que contribuem para a sua não adaptação.

### 3 MODELO CONCEITUAL DE ANÁLISE

No cenário atual várias pesquisas mostram a frequência de problemas de saúde mental nos níveis educacionais (GEWIN, 2012; LINCON; GUBA, 1985; MORAES, 2017); a motivação que leva os alunos a cursar mestrado (LI; MA, 2012; LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013) e as expectativas para além da qualificação *stricto sensu* (BIGARELLI, 2017; BARBOZA, 2017). Nessa pesquisa, buscou-se identificar as barreiras encontradas durante o mestrado e os fatores motivacionais presentes no enfrentamento destas barreiras, que determinam o grau de autodeterminação do indivíduo, culminando na finalização do curso.

Atualmente os mestrados em cursos de gestão, em sua maioria, são da geração Y e foram criados com muita proteção; não especificamente foram ensinados a enfrentar as dificuldades mundanas; por esta razão possuem uma maior tendência ao estresse, a ansiedade e a depressão (TWENGE, 2014), o que determina ainda mais a necessidade de se conhecer a motivação presente no momento em que se deparam com dificuldades, identificando sua autodeterminação em cursar.

Pode-se utilizar as convicções da Teoria da Autodeterminação, pois esta considera a motivação intrínseca, extrínseca e a amotivação como preditoras de resultados de desempenho e bem-estar (DECI; RYAN, 2008a). Nessa linha, como já antecipado, a tese declarada é que “a dinâmica de enfrentamento das barreiras estabelece a relação entre a autodeterminação e a conclusão do curso”, haja vista que a dinâmica de enfrentamento tem presente os tipos de motivação que revelam o nível de autodeterminação.

No estudo de Cavenaghi (2009) a autora afirma que “o paradigma da autodeterminação é muito útil para compreender a motivação”, ainda mais se utilizar a Teoria da Autodeterminação, pois ela propõe um processo pelo qual pode-se compreender as mudanças na motivação ao vivenciar situações ao longo do *continuum*, por meio das orientações motivacionais autodeterminadas.

Considerando o tipo de motivação que estava presente no enfrentamento das barreiras e seu reflexo na autodeterminação em cursar mestrado em gestão, criou-se as seguintes hipóteses.

**Hipótese 1 (H<sub>1</sub>):** A amotivação presente no enfrentamento das barreiras impacta na autodeterminação do mestrando em cursar mestrado em gestão.

**Hipótese 2 (H<sub>2</sub>):** A motivação extrínseca externa presente no enfrentamento das barreiras impacta na autodeterminação do mestrando em cursar mestrado em gestão.

**Hipótese 3 (H<sub>3</sub>):** A motivação extrínseca introjetada presente no enfrentamento das barreiras impacta na autodeterminação do mestrando em cursar mestrado em gestão.

**Hipótese 4 (H<sub>4</sub>):** A motivação extrínseca identificada presente no enfrentamento das barreiras impacta na autodeterminação do mestrando em cursar mestrado em gestão.

**Hipótese 5 (H<sub>5</sub>):** A motivação extrínseca integrada presente no enfrentamento das barreiras impacta na autodeterminação do mestrando em cursar mestrado em gestão.

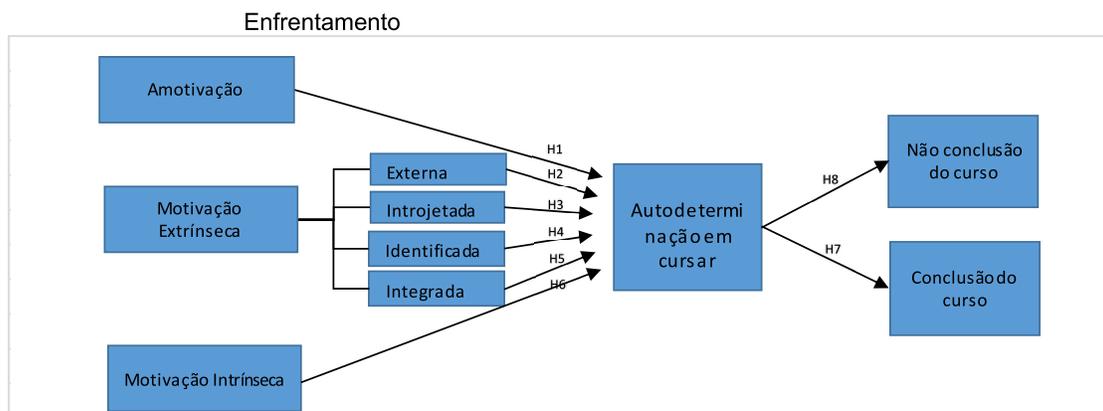
**Hipótese 6 (H<sub>6</sub>):** A motivação intrínseca presente no enfrentamento das barreiras impacta na autodeterminação do mestrando em cursar mestrado em gestão.

Estas hipóteses são oriundas dos seis fatores que aparecem na modelagem, um voltado a amotivação, um referente a motivação intrínseca e quatro referentes aos tipos de motivação extrínseca, pois cada uma destas quatro mostram um tipo diferente de motivação, apesar de todas serem de origem externa.

Porém, na modelagem cada fator não está classificado com as nomenclaturas de acordo com os tipos de motivação da Teoria da Autodeterminação, pois cada um dos tipos de motivação está, em menor ou maior peso, dentro de cada um dos fatores. Ou seja, o fator pode ser constituído por todos os tipos de motivação, o que muda é quanto cada tipo estará presente no fator.

Para melhor explicar sobre a pesquisa, apresenta-se um esquema lógico que inicia com os tipos de motivação presentes no aluno no momento de enfrentar as dificuldades no mestrado, e o seu impacto na autodeterminação em cursar.

Figura 2 - Esquema lógico para confirmação das hipóteses



Fonte: Elaborada pela autora.

Para constatar a relação existente entre a autodeterminação e a conclusão ou não do curso de mestrado, considera-se o estudo de Field *et al.* (1998) que confirma a autodeterminação como a união de habilidades, crenças e conhecimentos que fazem com que o indivíduo tenha ações volitivas e direcionadas para um objetivo. Ao agir dessa forma, os indivíduos possuem mais capacidade de assumir o controle de suas vidas e o papel de adultos bem-sucedidos. Por esta razão, o indivíduo autodeterminado tem mais chance de ter êxito em suas ações.

Nesse sentido, nas hipóteses 7 e 8 observa-se, de acordo com o nível de autodeterminação em cursar, se o aluno conclui ou não conclui o curso.

**Hipótese 7 (H<sub>7</sub>):** Quanto maior a autodeterminação em cursar, mais se conclui o mestrado.

**Hipótese 8 (H<sub>8</sub>):** Quanto menor é a autodeterminação em cursar, maior a desistência e desligamento do mestrado.

As respostas às hipóteses H<sub>9</sub> a H<sub>11</sub> devem surgir a partir da afirmação do respondente da superação ou não de cada uma das barreiras, pergunta efetuada na segunda etapa do questionário.

Para se verificar a superação foram utilizados os tipos de motivação, pois, “embora a relação entre a motivação e o nível de eficiência da resposta que damos aos desafios da vida seja difícil de mensurar, é incontestável que um estado de motivação influi determinadamente nos nossos níveis de capacidade de superação”. (ANATALINO, 2009, p. 283).

Se considerar a possibilidade de as dificuldades encontradas no mestrado levarem à amotivação, criou-se a seguinte hipótese.

**Hipótese 9 (H<sub>9</sub>):** Quanto maior a amotivação, menor é a superação das barreiras até a finalização do curso.

Supondo que a motivação é oriunda externamente ao indivíduo e não contribui para a superação das dificuldades encontradas pelos mestrandos foi estabelecida a seguinte hipótese.

**Hipótese 10 (H<sub>10</sub>):** Quanto maior a presença da motivação extrínseca, menor é a superação das barreiras até a finalização do curso.

Observado pelo viés da autodeterminação e o potencial motivador no indivíduo, se estabeleceu a seguinte hipótese.

**Hipótese 11 (H<sub>11</sub>):** Quanto maior a motivação intrínseca, maior é a superação das barreiras até a finalização do curso.

Nota-se que o principal ponto estudado é o enfrentamento de cada uma das barreiras, razão pela qual se busca compreender o tipo de motivação presente naquele momento. Compreendendo esta dinâmica, espera-se encontrar o nível de autodeterminação presente no indivíduo para cursar e, por fim, o desfecho desta etapa para o aluno, se concluiu o curso ou não.

## 4 METODOLOGIA

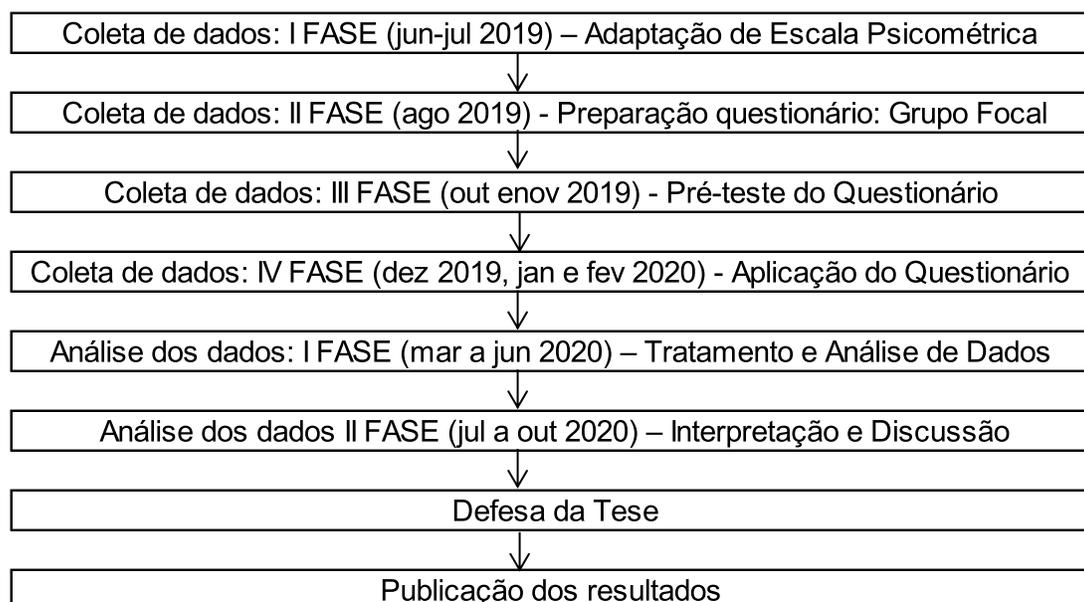
Nesse capítulo são descritos os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da pesquisa, com o devido cuidado em detalhar as escolhas que foram adotadas para que sejam inteligíveis as etapas que foram percorridas, inclusive destacando os critérios de validação e confiabilidade.

### 4.1 Delineamento da Pesquisa

O estudo tem natureza quantitativa e descritiva, pois foi elaborado um levantamento das descrições quantitativas de atitudes de uma população, com o estudo de uma amostra, além de serem identificados os fatores motivacionais presentes no aluno no enfrentamento das barreiras e a relação deles com a conclusão do curso, examinando pela ótica da Teoria da Autodeterminação.

Na Figura 3 consta o esquema estrutural da pesquisa.

Figura 3 - Esquema estrutural da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Na fase I da coleta de dados foi adaptada a escala psicométrica EME a fim de saber a motivação que os mestres tinham em cursar seus mestrados. Após foi realizada a fase II com uma sessão de Grupo Focal com 6 (seis) mestres em cursos

da área de gestão e/ou desistentes ou desligados destes cursos nos últimos 3 anos, para confirmar as adversidades sofridas durante o mestrado, inicialmente encontradas com uma pesquisa na literatura em meio a fundamentação teórica.

Na terceira fase da coleta de dados foi feito um pré-teste do questionário e realizada a avaliação de constructo por meio de Análise Fatorial Exploratória, pois ela contribui quando se tem o objetivo de verificar as variáveis independentes que melhor prenunciam a dependente, e a fidedignidade da escala por meio do Alpha de Cronbach.

Na quarta fase foi encaminhado um questionário com questões fechadas a todos os mestres em cursos de gestão formados no Brasil nos últimos 3 anos, bem como aos desistentes e desligados dos cursos no mesmo período. O questionário foi elaborado na plataforma *Google* formulários foi enviado o *link* por e-mail.

Na etapa de tratamento e análise dos dados foi utilizada a Análise Fatorial Exploratória para verificar a escala e Análise Fatorial Confirmatória para construir o Modelo de Equação Estrutural buscando relacionar os fatores motivacionais presentes no enfrentamento das barreiras com o desfecho para os alunos de mestrado na área de gestão.

Esse método de modelagem permite examinar os efeitos totais, diretos e indiretos das relações entre as hipóteses (BYRNE, 2012). O modelo de medição incluindo todas as variáveis é avaliado com índices de ajuste e se não forem satisfatórios, simplificações no modelo poderão ser efetuadas, excluindo variáveis e constructos não significativos.

## **4.2 População e Amostra**

A população do estudo foi composta pelos alunos desistentes, desligados ou concluintes de cursos que possuem características de cursos de gestão. Desta forma foram incluídos os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção, Economia e cursos que carregassem o termo gestão.

Foi feita consulta ao site da CAPES e observou-se que se tratavam de 131 Universidades, 108 destas com cursos exclusivamente regulares e as demais com cursos regulares e/ou em rede, que podem ser cursos de Administração e Negócios, Administração Pública, Economia, Contabilidade ou Profnit - Programa de Pós-

Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação, e proporcionaram um banco de dados com 5.760 alunos vinculados aos cursos.

Para busca dos respondentes desta pesquisa foi usado o link <https://sucupira.capes.gov.br//sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.jsf%3bsessionid=+wYFX7Skj4DzyMuXbs4gnFGQ.sucupira-219>, da Plataforma Sucupira, pois é a plataforma de referência do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). A coleta de informações foi do último calendário disponível em novembro de 2019.

Nesta plataforma foram feitas buscas por Instituição, a partir daí buscou-se os programas da área de gestão. Encontrado o programa buscou-se o curso e, então, foi consultada a área básica de avaliação deste curso. Se fosse da área básica de Administração Pública, Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Economia e Engenharia de Produção das áreas de avaliação Administração Pública, Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, Economia e Engenharia III, respectivamente, era incluído no banco de dados desta pesquisa e de imediato buscou-se os dados de todos os discentes deste mestrado. Nestes dados dos discentes continha o nome, sexo, e-mail, a situação (titulado, desligado, abandonou), entre outras informações.

A população é composta por 2.430 pessoas do sexo feminino e 3.330 do sexo masculino. Quanto à situação dos alunos diante do mestrado constatou-se que 221 abandonaram; 556 foram desligados; 56 mudaram de nível e 4.927 foram titulados. Além disso, observou-se que 3.001 alunos tinham cursado mestrado acadêmico e 2.759 mestrado profissional.

Para a pesquisa utilizou-se os contatos de e-mail pessoal cadastrados na CAPES das 5.760 pessoas. Destes e-mails enviados, 370 retornaram indicando que o endereço não havia sido encontrado. Foi recebido retorno da pesquisa via *Google* Formulários de 1.120 pessoas, no entanto 3 foram excluídas por revelarem não ter cursado mestrado com características de gestão, logo, no banco de dados do estudo tem-se 1.117 respondentes anônimos, destes, 19 foram excluídos, pois, deixaram várias perguntas em branco, o que poderia significar, por exemplo, que não se enquadravam na pesquisa ou que não se sentiam envolvidos por ela, o que poderia enviesar os resultados da pesquisa.

Em resumo, a formação da população e amostra do estudo podem ser visualizadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Formação da população e amostra da pesquisa

		Quantidade	%
População	Feminino	2.430	42,2
	Masculino	3.330	57,8
	Total	5.760	100
Posição no Mestrado	Titulados	4.927	85,5
	Desligados	556	9,7
	Abandonaram	221	3,8
	Mudaram nível	56	1,0
	Total	5.760	100
Tipo de Mestrado	Acadêmico	3.001	52,1
	Profissional	2.759	47,9
	Total	5.760	100
Amostra Final	Instrumentos retornados respondidos	1.120	
	(-) Não cursaram mestrado em gestão	3	
	(-) Não responderam integralmente o instrumento	19	
	Total	1.098	

Fonte: Elaborada pela autora.

Após todas as remoções totalizaram 1.098 respondentes, representando 19,07% da população. Entre os 1.098 respondentes haviam 1.029 concluintes; 38 desistentes; 23 desligados e 8 que não obtiveram aprovação em banca final.

### 4.3 Instrumento de Coleta dos Dados

O questionário, conforme Apêndice F, possui três etapas. Na primeira tem-se questões relativas à escala psicométrica adaptada EME; na segunda etapa as questões estão se referindo às situações, com questões de múltipla escolha, buscando verificar se o aluno enfrentou e a reação que teve ao enfrentar cada barreira e na última etapa do questionário encontram-se 11 questões demográficas, utilizadas para conhecer as características dos respondentes.

#### 4.3.1 Escala Psicométrica

A escala psicométrica foi adaptada a fim de descobrir a motivação que os alunos tinham em cursar o mestrado. Para a adaptação considerou-se, no mínimo, três polos na escala: os polos teórico, empírico e analítico (PASQUALI, 1996; ZENORINI, 2007).

O polo teórico se refere à explicação da teoria referente ao construto ou objeto psicológico, destacando-os em itens. Este procedimento é necessário devido aos conflitos encontrados na literatura que obrigam o pesquisador a expor o seu entendimento da teoria sobre o construto ou objeto estudado (ZENORINI, 2007).

O polo empírico, também chamado de polo experimental, traz a definição das etapas e técnicas da aplicação do instrumento piloto e da coleta de informações para efetuar a avaliação da qualidade psicométrica da escala. (PASQUALI, 1996). Para FURR (2011) este polo é composto pela escolha do formato das respostas e pela coleta de dados.

O polo analítico determina os procedimentos de análises estatísticas a serem utilizados nos dados para se chegar ao instrumento válido, preciso e, se necessário for, normatizado (PASQUALI, 1996), isto porque a construção de escalas requer cuidado e deverá atender a dimensionalidade, confiabilidade e a validade; somente assim essa escala poderá ser útil e informativa, permitindo aos pesquisadores concluir com confiança a escala em construção (FURR, 2011).

Nesse estudo, optou-se em usar a Teoria da Autodeterminação como base para a escala. Por esta razão adaptou-se a escala EME embasada nesta teoria, que foi criada para aplicação na educação.

Sobral (2003, p. 25) menciona que no estudo original chegou-se a “níveis satisfatórios de consistência interna e externa, estabilidade temporal moderada e matriz de correlação das subescalas geralmente consistente”. Esta escala agora foi adaptada para a pós-graduação *stricto sensu*.

Na adaptação pretendeu-se ser fiel ao *continuum* da autodeterminação, isto significa dizer que a motivação integrada, omitida na escala EME, reapareceu. Esta decisão está embasada no fato da motivação integrada representar uma oportunidade de identificação da capacidade de internalização das dificuldades e de resiliência dos alunos, pois neste tipo de motivação o estímulo é externo. Diante da adversidade, no

entanto, o aluno aceita e assimila como próprio dele, desta feita passou a ser motivado intrinsecamente.

Apesar de não ser proposta a criação de uma escala, ao fazer a adaptação fez-se um pré-teste a fim de validar, e se calculou a consistência interna.

#### 4.3.2 Identificação das dificuldades enfrentadas

Em função da motivação ter um caráter bastante dinâmico, isso exige um esforço ao avaliá-la. Por isso, nesse estudo pretendeu-se, além de apreciar a motivação do estudante em cursar o mestrado na área de gestão por meio da escala psicométrica, verificar o impacto de cada dificuldade na motivação do estudante com o propósito de compreender melhor o que o leva a motivar-se ou desmotivar-se.

A busca pelas dificuldades que os alunos enfrentam acontece, pois, sabe-se que o aluno tem um tipo de motivação em cursar de forma geral, mas a cada situação pode-se ter um tipo de motivação diferente, por exemplo, os alunos podem estar intrinsecamente motivados em cursar, mas eles enfrentam situações que requerem maior disciplina e trabalho e nestes momentos pode aparecer a motivação extrínseca.

Para se identificar as dificuldades, em um primeiro momento buscou-se na literatura e identificou-se os artigos no Apêndice A, após foi feito um quadro resumo das barreiras que consta no Apêndice B, e por fim, foram ouvidos os alunos por meio de grupo focal e reelaborado o quadro resumo conforme exposto no Apêndice E.

No grupo focal (*focus group*) foi averiguado o que os participantes conheciam sobre o tópico de interesse da pesquisa, complementando e/ou confirmando o quadro resumo criado por meio da pesquisa à literatura. Segundo Barbour e Kitzinger (1999, p. 5) o “*focus group* é ideal para explorar as experiências, opiniões, desejos e preocupações das pessoas”, pois “nos grupos elas assumem riscos maiores e mostram uma polarização de atitudes, com base nisso o grupo torna-se um ambiente mais natural e holístico” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 76).

Para Wilkinson (2004, p. 177) “a metodologia do *focus group* é aparentemente simples, pois trata-se de uma maneira de se obter dados qualitativos, envolvendo um número pequeno de pessoas, através de uma discussão informal em grupo”.

O *focus group* pode ser considerado tanto um método de pesquisa, quanto uma técnica de coleta de dados que pode ser utilizada em conjunto. “Na literatura especializada é recomendado o uso de *focus group* para a concepção de questionário”

(OLIVEIRA; FREITAS, 1998, p. 85). Para a sessão foi elaborado um roteiro semiestruturado, Apêndice C, para que fosse explorado em debate, e os dados foram considerados na elaboração do questionário da pesquisa.

O grupo focal foi utilizado na pesquisa a fim de proporcionar um momento de debate para discutir as dificuldades por eles encontradas ao cursar seus mestrados.

A escolha dos participantes seguiu o seguinte critério:

- a) deveria ter pelo menos iniciado o mestrado na área de gestão;
- b) deveria ter finalizado, desistido ou ter sido desligado do seu mestrado com prazo máximo de 3 anos;
- c) deveria estar de acordo com o Termo de Consentimento (Apêndice D).

Para que proporcionasse o resultado esperado, o grupo focal exigiu grande organização por parte da pesquisadora, por isso, foram estabelecidos critérios que contribuíram para sua organização e execução, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 - Critérios de organização do grupo focal

<b>Critérios</b>	<b>Ação correspondente</b>
Convite	Enviado por <i>e-mail</i> e por WhatsApp
Local	Realizada em sala de aula da Unisinos – Porto Alegre – RS
Layout sala	Organizada para mesa redonda
Autorização	Solicitada a assinatura dos participantes no Termos de Consentimento
Registro	Gravado áudio e feitos registros manuscritos
Material	Disponibilizado bloco de notas e caneta
Instrumento	Utilizado um roteiro semiestruturado
Transcrição	<i>Voicemeeter</i> versão 1.0.5.6

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o atendimento aos critérios anteriormente referidos, o *focus group* contou com 6 (seis) participantes e foram identificados pelas siglas GF e as primeiras letras de seus nomes.

Entre os participantes haviam mestres e desligados dos cursos de mestrado em ciências contábeis e administração; dos sexos feminino e masculino; da região sul do país; com idade acima de 26 anos e abaixo de 50 anos, de raças branca, parda negra.

Uma vez confirmadas as barreiras no *focus group*, as questões que relacionam essas barreiras com a motivação ao enfrentá-las, possuem as seguintes opções de respostas:

- a) não superava esta dificuldade no momento de enfrentá-la;
- b) cumpria/superava pela recompensa ou porque me sentia pressionado(a).;
- c) cumpria/superava para não me sentir culpado(a);
- d) cumpria/superava porque se identificava com meus objetivos e para meu desenvolvimento pessoal;
- e) cumpria/superava, pois se identificava com meus valores e ajudava a me realizar;
- f) cumpria/superava porque me sentia bem e ainda aprendia;
- g) cumpria/superava, pois queria experimentar as sensações proporcionadas;
- h) não encontrei esta dificuldade.

Agregada a cada questão relacionada à motivação no momento do enfrentamento tinha o seguinte questionamento: A barreira foi superada até a conclusão do curso? (sim ou não). Esta informação possibilitou visualizar, por exemplo, se até finalizar o curso de mestrado o aluno foi resiliente. No momento da análise das respostas do questionário foi considerado o *continuum* de autodeterminação.

O Quadro 2 associa os tipos de motivação às reações determinadas pela teoria da autodeterminação, no caso de enfrentar cada uma das barreiras confirmadas.

Quadro 2 - Associação entre motivação e reações diante de dificuldades

<b>Tipo de Motivação</b>	<b>Estado emocional</b>	<b>Origem da motivação</b>	<b>Reação à dificuldade</b>
Amotivado	Sem autodeterminação	-	Não superava esta dificuldade no momento de enfrentá-la.
Motivação Extrínseca Externa	Com mínima autodeterminação	Externa	Cumpria/superava pela recompensa ou porque me sentia pressionado(a).
Motivação Extrínseca Introjetada	Com uma autodeterminação superficial	Externa	Cumpria/superava para não me sentir culpado(a).
Motivação Extrínseca Identificada	Com autodeterminação modesta	Externa	Cumpria/superava porque se identificava com meus objetivos e para meu desenvolvimento pessoal.
Motivação Extrínseca Integrada	Com autodeterminação	Externa	Cumpria/superava, pois se identificava com meus valores e ajudava a me realizar.
Motivação Intrínseca para aprender	Totalmente Autodeterminado	Interna	Cumpria/superava porque me sentia bem e ainda aprendia.

Motivação Intrínseca para experimentar	Totalmente Autodeterminado	Interna	Cumpria/superava, pois queria experimentar as sensações proporcionadas.
Motivação Intrínseca para realizar	Totalmente Autodeterminado	Interna	Não encontrei esta dificuldade pois tinha suporte do ambiente para suprir as necessidades básicas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, de uma forma inversa, ao conhecer a reação tida ao se deparar com a dificuldade, pode ser detectado o tipo de motivação presente no aluno naquele momento.

#### 4.4 Pré-Teste do Instrumento de Pesquisa

Do banco de dados foram enviados 300 e-mails de forma aleatória, para a realização do pré-teste do questionário, obtendo-se 32 respostas. As respostas foram transferidas do *Google* formulários para o Microsoft Excel.

A primeira etapa do questionário continha questões relativas à Escala EME, que ao ser proposta por Vallerand *et al.* (1992), fizeram testagem com três estudos diferentes. O primeiro com questionário aplicado com 358 estudantes de nível universitário. Neste primeiro estudo, com a Análise Fatorial Confirmatória, obtiveram 7 fatores, sendo 3 fatores intrínsecos e explicando mais de 68% da variância. Por outro lado, na verificação dos fatores motivação extrínseca e amotivação, explicou 57,3% da variância.

No segundo estudo aplicaram o questionário a 746 estudantes do primeiro ano do ensino superior, com idade média entre 17 a 18 anos. Tiveram na Análise Fatorial Confirmatória 7 fatores, apresentou  $\chi^2$  792,9, df 329,  $p < 0,001$ , GFI 0,924 e AGFI 0,910. No geral, os fatores obtiveram Alfa de Cronbach entre 0,62 a 0,86.

No terceiro estudo aplicaram o questionário a 62 alunos universitários, idade média entre 18 e 19 anos. Todos responderam duas vezes em um intervalo de um mês. Neste estudo, também, obtiveram através da Análise Fatorial Confirmatória, também com 7 fatores, um Alfa de Cronbach entre 0,70 a 0,89, mostrando ser confiável.

Ao analisarem os três estudos, os autores concluíram que a Escala (EME) tinha confiabilidade e validade, e afirmaram que a partir daquele momento a escala já poderia ser utilizada em pesquisas na educação.

Durante a adaptação da escala para a pós-graduação em nível de mestrado, percebeu-se a necessidade de alterações no texto, não só pela alteração do contexto educacional, mas também pela fase da vida das pessoas que iriam responder e pela necessidade de ser fiel ao *continuum* de autodeterminação de Deci e Ryan (2000), que contemplava quatro tipos de motivação extrínseca. Então, optou-se por traduzir as questões da escala, fazer alterações e submeter novamente a avaliação.

Assim, após as adaptações e a aplicação do questionário em pré-teste, na primeira parte do questionário com a Análise Fatorial Exploratória obteve-se 6 fatores, com KMO de adequação amostral obteve-se 0,544, teste de esfericidade de Bartlett,  $\chi^2$  517,50, com 171 graus de liberdade e p-valor<-0,001, explicando uma variância cumulativa de 82,93%, e Alfa de Cronbach de 0,862.

As questões da segunda parte do questionário foram transferidas para o SPSS para verificação das propriedades métricas das questões em novembro de 2019, e ao testar KMO de adequação amostral obteve-se 0,695, teste de esfericidade de Bartlett,  $\chi^2$  795,617, com 276 graus de liberdade e p-valor<-0,001. Obteve-se na análise fatorial uma explicação de 72,32% da variância, com os itens saturados em seus fatores ( $Sf > 0,545$ ) e com índice de Alpha de Cronbach superior a 0,955, com 24 itens. Foram identificados 5 fatores com método de extração de fatoraçoão de eixo principal, com método de rotação Varimax e com normalização de Kaiser.

#### **4.5 Análise dos Dados**

Após a aplicação do questionário foi efetuada a organização e descrição dos dados por meio de uma Estatística Descritiva a fim de determinar, classificar e verificar a frequência das variáveis, possibilitando visualizar mais claramente as características dos sujeitos da pesquisa.

Na sequência, foi efetivada a Estatística Inferencial ou Indutiva mediante Análise Multivariada que “presta-se à redução do número de variáveis observáveis, isto é, consegue reduzi-las a um número adequado de constructos também chamados fatores” (MESQUITA, 2010, p. 101). Nos itens da escala psicométrica, foi efetuado o Teste de Esfericidade de Bartlett e o teste de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), além da Análise Fatorial Exploratória. Para determinar as variáveis mais importantes por fator, utilizou-se o método dos Componentes Principais identificando

o menor número de fatores com maior variância, analisando a variância compartilhada e a exclusiva.

Também foi utilizada a análise por meio da Rotação Varimax para determinar a carga fatorial e verificar com mais precisão em qual fator a variável está carregada. Dessa forma, conhecendo as barreiras/variáveis que representam os fatores, foi possível traçar planos para uma boa interpretação.

A Análise Fatorial Exploratória se refere a situações em que os investigadores são guiados por suspeitas, ou estão simplesmente examinando o número e a natureza dos fatores que podem existir em um conjunto particular de variáveis (BRIGGS; CHEEK, 1986). Nesse estudo contribuiu para identificar, por exemplo, se os mestres finalizaram seus cursos influenciados mais pela motivação intrínseca, motivação extrínseca externa, motivação extrínseca introjetada, motivação extrínseca identificada ou motivação extrínseca integrada.

Para confirmar ou negar as hipóteses  $H_9$ ,  $H_{10}$  e  $H_{11}$  comparou-se a variável dicotômica e as variáveis nominais (perguntas com respostas associadas às motivações extrínsecas e intrínseca). As demais hipóteses foram verificadas por meio da Análise Fatorial Confirmatória das dificuldades encontradas e pelo Modelo de Equação Estrutural, também conhecido por SEM (*Structural Equation Modeling*), Análise de Estrutura de Covariância, Análise de Variáveis Latentes entre outras denominações.

A modelagem de equação estrutural, por meio da combinação da análise fatorial e a regressão múltipla, deu subsídios para uma análise simultânea de múltiplas relações entre as variáveis, possibilitando encontrar as variáveis que iriam sustentar os constructos (HAIR *et al.*, 2014).

Na SEM, a mensuração do fenômeno geralmente não observável diretamente ocorre por meio de indicadores que são as variáveis representativas da variável latente de interesse na pesquisa. Dessa forma, com a combinação de itens foi possível mensurar de forma indireta o conceito abstrato de interesse (HAIR, 2018), assim ela mostra a relação dos dados com um modelo teórico.

A SEM é dividida em dois modelos: o primeiro é o Modelo de Mensuração que destaca as equações e mensurações das variáveis relacionadas aos constructos; o segundo é o Modelo Estrutural que destaca relações entre constructos.

Além disso, a SEM possui seis estágios diferentes: a) especificação de um modelo estrutural; b) especificação de um modelo de mensuração; c) análise e coleta

de dados; d) estimação do modelo de caminho PLS; e) avaliação dos resultados do modelo de mensuração reflexivo e formativo; f) avaliação de resultados do modelo conceitual (HAIR *et al.*, 2014).

Nesse estudo utilizou-se a abordagem PLS-SEM e, foi utilizado o *software* estatístico *R*, versão 3.6.3, além dos pacotes *Lavaan* 0.6-7 e *SemPlot* 0.3.2, para análise das equações e construção de diagramas de caminho, respectivamente.

Segundo Nascimento e Macedo (2016, p. 292) PLS-SEM “é semelhante ao uso de análise de regressão múltipla, sendo o principal objetivo maximizar a variância explicada nos constructos dependentes e avaliar a qualidade dos dados com base nas características do modelo de mensuração”. Esta abordagem suporta o uso de medidas reflexivas e formativas para os constructos, além de múltiplas variáveis dependentes (NASCIMENTO; MACEDO, 2016).

Empregou-se um modelo estrutural prévio para verificar os relacionamentos que mostram as relações prévias que existem entre as variáveis e os constructos (HAIR, 2014). No modelo, os constructos endógenos são explicados pelos constructos exógenos, ou seja, os constructos dependentes são explicados pelos independentes. Observa-se também nele os círculos nos constructos latentes e as variáveis observadas nos retângulos, as relações entre os constructos e entre as variáveis e os constructos representados pelas flechas.

Nesse modelo estrutural prévio, a variável endógena (dependente) foi a motivação do aluno em cursar, expressa por meio da maneira como se sentiam ao enfrentar as dificuldades. Os fatores que compõem o *Continuum* da Autodeterminação fizeram parte dos constructos latentes, pois são opções de respostas de como enfrentaram as barreiras, e as variáveis observadas foram as barreiras. Na figura pode-se observar que se faz uma suposição de que existam 24 barreiras distribuídas entre os constructos, contudo, foi necessário finalizar a pesquisa para confirmar as barreiras e os tipos de motivação presentes no enfrentamento para se saber realmente quais eram.

A equação se inicia com a relação entre as barreiras de 1 a 24 encontradas por meio da revisão de literatura e confirmadas pelo grupo focal, com os 6 fatores que representam como se sentiram ao enfrentar as barreiras. Após, tem-se a relação dos tipos de motivação na autodeterminação e está na conclusão do curso.

#### 4.6 Validade e Confiabilidade da Pesquisa

A validade é a garantia da fidedignidade de seus objetivos. Segundo Saccol (2009, p. 258) “ela diz respeito ao grau em que um instrumento de pesquisa de fato mede o que se deseja medir” e o processo de validação é relacionado diretamente às interpretações dos seus resultados (ZENORINI, 2007).

A validade e a confiabilidade se relacionam, pois, ao analisar a validade ou a precisão com que o teste mede um fenômeno, este teste, antes de tudo, deverá ser confiável para posteriormente ser válido.

No Quadro 3 constam técnicas para garantir a validade e a confiabilidade.

Quadro 3 - Técnicas para garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa

<b>Crítérios Tradicionais</b>	<b>Crítérios de fidedignidade</b>	<b>Tática para atender os critérios</b>
Validade de constructo	Credibilidade	Na etapa de elaboração do instrumento: - confirmação das transcrições pelos entrevistados.
Validade aparente		Na etapa de aplicação do instrumento: - pré-teste.
Validade externa	Transferibilidade	Detalha ambiente da pós-graduação <i>stricto sensu</i> , destacando população e amostra selecionada.
Confiabilidade	Confiabilidade (dependabilidade)	- consistência interna: cálculo do Alfa de Cronbach; - cálculo do R <sup>2</sup> e índices de ajustamento na AFC e MEE; - protocolo de entrevista; - amostra probabilística na aplicação do questionário; - proteção da confidencialidade dos entrevistados; - protocolo para análise dos dados no SPSS; - protocolo para análise dos dados no R; - conferência dos processos de análise.
Objetividade	Confirmabilidade	- separação explícita dos resultados de primeira e segunda ordem; - gerenciamento cuidadoso dos dados e gravação dos mesmos; - transcrição do grupo focal; - registro preciso de contatos.

Fonte: Baseado em Lincon e Guba (1985); Silverman (2001).

A validade qualitativa está presente “quando o pesquisador verifica a precisão dos resultados empregando alguns procedimentos” (CRESWELL, 2010, p. 225), já a confiabilidade qualitativa “indica que a abordagem do pesquisador é consistente entre diferentes pesquisadores e diferentes projetos” (CRESWELL, 2010, p. 225). As ferramentas de prevenção de erros na preparação do questionário foram o roteiro de entrevista do *focus group*, as gravações e a transcrição da entrevista.

Outras prevenções de erros foram tomadas como o pré-teste do questionário e o Alfa de Cronbach para medir a confiabilidade do questionário aplicado no estudo e

o uso de protocolo para analisar os dados no software do pacote SPSS e R, dessa forma expandindo a validade e a confiabilidade também para a pesquisa.

Segundo Dancey e Reidy (2019, p. 437), “a validade quantitativa através da análise fatorial permitirá que o pesquisador descubra a validade fatorial das perguntas que compõem cada escala ou constructo, sendo relevante para a validade de constructo”. Nessa etapa de identificação da composição dos fatores, a validade foi testada sob três aspectos: convergente, discriminante e validade de conteúdo. Na validade convergente, verifica-se que duas medidas diferentes de um só conceito são correlacionadas; a validade discriminante possibilita verificar se medidas com conceitos diferentes são pouco correlacionáveis; e a validade de conteúdo avalia se as concepções dadas a um constructo estão corretamente relacionadas aos indicadores que a estão compondo (MESQUITA, 2010).

Por fim, ressalta-se que na Análise Fatorial Exploratória para garantir a consistência interna dos fatores encontrados, foi calculado o coeficiente de consistência interna o Alpha de Cronbach por escala e geral, na Análise Fatorial Confirmatória e na Modelagem de Equação Estrutural foram calculados os índices de ajuste.

#### **4.7 Aspectos Éticos**

Para garantir o respeito aos participantes, a proposta desse estudo foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS por meio da Plataforma Brasil, salientando na proposta o risco de aborrecimento do respondente devido ao tempo gasto para preencher o questionário e pela necessidade de se reportar ao passado, buscando suas memórias para respondê-lo. Também foi exposta a preocupação em fazer um questionário bem prático e fácil de responder.

Além dos riscos, destacou-se que o respondente não teria benefício direto ao optar em responder ao formulário, salvo a satisfação em contribuir para o conhecimento científico.

Foi explicitado ao comitê o critério de inclusão que foi: -ter finalizado, desistido ou ter sido desligado de pelo menos um dos cursos de contabilidade, economia, administração, engenharia de produção, ou outro que tenha em seu nome o termo gestão, oferecidos no Brasil, nos últimos 3 anos e tiver cadastro no site da CAPES

efetuado pela coordenação do curso. Após a análise pelo comitê de ética o mesmo foi aprovado pelo parecer de número 4.038.299, sem recomendações.

Segundo Creswell (2010), além do envio da proposta para análise, deve-se também providenciar a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes concordarem com ele e depois iniciarem a pesquisa. Esse documento consta como Apêndice H. A não concordância com este termo foi um dos critérios de exclusão. Outros critérios foram: o fato de não terem preenchido mais da metade do questionário; e de não ter seu e-mail corretamente cadastrado no site da CAPES.

## 5 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo se apresentam os dados obtidos no decorrer da pesquisa e a evidenciação dos achados que se inicia com a confirmação das dificuldades detectadas no *Focus Group*. Estas dificuldades foram listadas na segunda etapa do questionário.

Na sequência foram identificados os respondentes por meio de tabelas de frequência e de contingência; exposta a Análise Fatorial Exploratória da escala de motivação, para identificar a qualidade da motivação que os mestrados tinham em cursar o mestrado; a Análise Fatorial Confirmatória das dificuldades encontradas no mestrado e o tipo de motivação que tinham ao enfrentá-las; a proposição da Modelagem de Equação estrutural; e por último foi feita a análise da propositura do estudo.

### 5.1 Análise das Dificuldades Identificadas no *Focus Group*

Como o grupo focal foi feito para confirmar as dificuldades retiradas da literatura e identificar se existiam mais algumas a serem consideradas, a análise teve como roteiro o quadro de dificuldades (Apêndice B) e as siglas de seus nomes foram GFAP, GFFD, GFJR, GFKS, GFPA e GFSV.

A análise da seção principia com o relato dos participantes sobre suas trajetórias ao longo de seus mestrados. O autorrelato para a Teoria da Autodeterminação é uma ferramenta importante para avaliar o significado e o significado funcional dos eventos (RYAN; DECI, 2020). Por meio dos relatos percebe-se que todos optaram pelo mestrado por vontade própria, pois buscavam novos conhecimentos, desejavam ser professor ou permanecer como professor.

Em todos os relatos foi verificada a existência de um impacto inicial no mestrado, pelo sentimento de estar aquém de todos os demais. A participante GFFD expôs que o impacto inicial foi muito grande, especialmente devido as peculiaridades do mestrado, afirmou enfaticamente que quase desistiu.

Para GFJR *“no início é muito difícil. É difícil os familiares entenderem este reajuste no cronograma, nos seus horários, pois eles querem sair, querem festejar, você não pode”*. Nesse instante a participante cita a pressão interna, social e familiar, que foram incluídas no elemento pressão. Mesmo a participante que já convivia com

pessoas com mestrado e doutorado, no ambiente acadêmico, também relatou que o mestrado inicialmente impactou em sua vida, mas para ela *“a gente abre mais mão das coisas que fazem sofrer”* (GFSV).

Também esteve presente nos relatos a distância e a locomoção entre a Universidade e o trabalho. Relataram situações em que passaram medo, sono e sustos durante seus trajetos até a universidade. A participante GFAP, apesar de concordar com os relatos citados, destacou que *“tudo aquilo que passei, na verdade, no mestrado, hoje eu valorizo muito, acho que tudo aquilo que passei lá, me fez ser uma profissional melhor”* e continuou afirmando: *“o conhecimento agregado é maior do que qualquer dificuldade que a gente tenha passado”*, e os demais participantes endossaram suas afirmações.

Posteriormente, foram discutidas as barreiras tratadas na revisão de literatura, conforme os elementos criados anteriormente, tempo, pressão, social, conhecimento, pessoal, docente, financeiro, institucional e órgãos reguladores.

Com o elemento tempo, que traz barreiras referentes a prazos inegociáveis e a incompatibilidade entre a vida acadêmica e a vida pessoal, seja familiar ou de trabalho, foi possível verificar que há consenso na afirmação de que *“prazo é prazo, acabou”* (GFSV), que uma vez escolhido o curso, se escolhe cumprir suas regras.

Quanto ao tempo para estudar, foi lembrado que desde a entrevista de seleção, o candidato é questionado se possui tempo para se dedicar ao curso de mestrado desejado e que *“se fazemos escolhas, tempo não deve ser um problema, devemos nos adaptar”* (GFSV). No entanto, GFAP afirmou que *“o tempo é muito corrido e que o fato dos assuntos das disciplinas estarem dissociadas ao tema de sua dissertação, acabou tomando tempo”*. Na opinião de GFJR a leitura de tempo depende muito de cada pessoa, pois também existe a procrastinação presente em alguns indivíduos. Percebeu-se que com maior ou menor aceitação, todos admitiram que o tempo pode ser uma barreira. Afinal, segundo eles, o tempo também influenciou na vida deles: um participante pediu afastamento de seu trabalho, três participantes optaram em deixar seus trabalhos, um participante desistiu temporariamente do mestrado, deixou o curso em um momento em que só faltava finalizar sua dissertação e somente um participante conseguiu conciliar trabalho e mestrado, porém, relatou ter sentido o impacto da nova rotina e que quase desistiu.

No elemento tempo foram então confirmadas as dificuldades referentes ao tempo de estudo, devido a incompatibilidade entre vida acadêmica e vida pessoal,

somando-se ainda a barreira procrastinação. Quanto a barreira dissociação entre as disciplinas e os temas das dissertações, que faz com que a carga horária fique excessiva, levantada pelo participante GFAP, foi incluída para discussão no elemento institucional.

Quanto ao elemento pressão, tratado na literatura como pressão para produzir e publicar, GFSV relata que não sentiu ter sido tão contundente a pressão para publicar. Foi de consenso que a pressão para publicar era regimental e não pressão por parte dos professores. Assim também ocorreu com a pressão para produzir, segundo GFPA *“não existe este tipo de coisa, o que é claro assim é que querem qualidade, mas não pressionam”* e GFSV destaca que *“a qualidade vem com o tempo, com o amadurecimento”*. Para ela assim como se deve programar com o tempo, também deve ser assim com a obtenção da qualidade na escrita para a construção de um *Lattes*.

Ainda discutindo o elemento pressão, GFKS destacou que as pressões ora citadas são internas do programa ou do curso, no entanto, ela afirmou que também existem as pressões externas, que classificou como pressões de familiares e de amigos, contudo disse: *“claro, as pessoas se preocupam contigo, mas não entendem”*. Aqui apareceram novamente as barreiras pressão social e pressão familiar.

Volta a aparecer também a autocobrança ou cobrança interna quando GFJR disse: *“ninguém me bota pressão..., só que existe uma pressão interna muito grande”*, por isso ressaltou a necessidade de se conhecer: Quem são as pessoas? Quem é este sujeito? Será que sabia realmente o significado de entrar em um mestrado? E finalizou: *“porque a gente sabe que tem alto nível de suicídio com pós-graduandos”*.

Dessa forma, as barreiras Excessiva cobrança dos docentes e Pressão para pesquisar e dar aula não se confirmaram, esta última talvez pelo fato da grande maioria não estar em sala de aula naquele período, ou não ter tido dificuldade em afastar-se temporariamente da sala de aula. Mas foi então incluído neste grupo, além da pressão para publicar, pressão para produzir, pressão interna, pressão social e pressão familiar. As pressões relacionadas a instituição foram discutidas juntas ao elemento institucional.

Ao discutir o elemento social se confirmou no grupo a barreira de intensa concorrência entre os pares no relato da GFFD que disse ter vivenciado uma forte competição por notas em uma disciplina, e a concorrência desleal no relato da GFJR ao ter tido problemas de seleção para bolsa, afirmando que os critérios não foram

claros, pois alguém também com estabilidade conseguiu a bolsa, enquanto ela recebeu a informação de que não poderia concorrer a uma bolsa por ter estabilidade. Finalizando a discussão deste elemento, somente o preconceito racial não se confirmou no grupo focal, além de não ter sido citada nova barreira para este elemento.

No elemento pessoal a barreira sentimento de isolamento social foi negada, pois, segundo os participantes, no mestrado há um sentimento de turma. Já o medo de não atingir as expectativas, que está ligado ao medo de se expressar, de discordar do professor, de não ter bom aproveitamento nas disciplinas e de não atingir o desempenho desejado pela banca, percebe-se que estão confirmados. GFKS afirmou: *“me sentia estar aquém de todos”, “é que a gente tem medo de se expor e ser criticado”,* e a participante GFFD disse: *“daquele primeiro impacto que aconteceu comigo, quase fez eu desistir, só não desisti pois já tinha pago”*. Percebe-se que o medo existe e marca as pessoas.

Ao discutir este elemento captaram-se diversas revelações e sentimentos desagradáveis, mostrando a existência de barreiras que parecem vir do interior das pessoas. A participante GFJR colocou que passou por um momento em que disse para o orientador *“eu vou embora! Eu quero ir embora daqui! Eu não tô suportando, ... Eu sou um fake”*, e seu orientador lhe disse que conhecia seu currículo e que sabia que ela era capaz, e que isso foi muito bom para que ela se visse capaz. A participante revelou ter tido muito medo neste momento. Percebe-se, mais uma vez, que há o medo de não atingir as próprias expectativas.

A barreira acomodação do aluno não se confirmou, apesar da sensação descrita pela participante GFFD *“eu sempre acho que devia ter feito mais alguma coisa, então tem o sentimento de acomodação”*. Nota-se que devido a cobrança interna a participante tem somente a sensação de ter sido acomodada, no entanto, ela mesma colocou que se dedicava com as atividades.

Encerrou-se o debate do elemento conhecimento com as barreiras sentimento de acomodação do aluno, medo ou dificuldade de se expressar e medo de não atingir as expectativas.

No debate do elemento conhecimento, quanto a barreira de dificuldade na leitura em língua estrangeira, concordaram em parte, como aparece na fala de GFAP *“a leitura em inglês é fácil, mas construir conhecimento em material de décadas anteriores, em linguagem diferente, isso é difícil”*. Quanto a intolerância a propostas

inovadoras, salientaram ser essencial aceitar a inovação. A participante GFSV disse: *“acho que tu tens bastante abertura para inovar”*.

Olhando todas as barreiras que compuseram este elemento, percebe-se que grande parte dos problemas está em torno da lacuna entre a graduação e o mestrado. GFFD disse: *“a minha graduação não me preparou para vir para o mestrado, o degrau é muito grande”* e GFPA afirmou: *“tive uma colega que travou em função do despreparo”*, as barreiras encontradas da literatura que expressam isso são: a necessidade de saber pesquisar, a falta de leitura, dificuldade de interpretar textos, dificuldade na escrita. Para as participantes GFAP e GFSV a Iniciação Científica na graduação poderia contribuir, pois a lacuna não é só de conhecimento. Porém GFSV reforçou e colocou que também há lacuna de conhecimento, pois faltam conhecimentos básicos em algumas disciplinas, como estatística, por exemplo.

Ainda na discussão do elemento conhecimento, detectou-se novamente a presença da autocobrança na fala da participante GFAP: *“a gente vem com uma cobrança que a gente é obrigada a ler, entender, fazer a compreensão e trazer tudo ali prontinho, como se tu fosses o supprassumo do conhecimento”*. Fechou-se a discussão deste elemento com as barreiras lacunas na formação anterior e dificuldade em construir conhecimento com textos em língua estrangeira

No elemento docente e/ou orientador, os participantes negaram duas barreiras, a acomodação do professor e a excessiva flexibilização na avaliação do aluno, ao contrário, disseram que o professor é bastante atarefado e quanto a excessiva flexibilização na avaliação eles negaram, pois disseram que a forma que o aluno é avaliado, os trabalhos que devem ser entregues, os prazos, as datas de prova, tudo isto é informado inicialmente, o que talvez falte é o *feedback* a respeito da nota, explicando o que errou e porque errou, mas reconheceram que isto exigiria ainda mais tempo do docente, talvez um tempo que ele não tem.

Quanto as barreiras: falta de criatividade didática; medo de se expor ou ousar; arrogância ou excessiva vaidade; pensamento unilateral; ambiguidade de expectativa e falta de apoio e desrespeito entre docentes, foram vistas como falhas na formação docente. A participante GFJR destacou que isso pode ocorrer, pois, parte dos docentes da pós-graduação *“não sabem dar aula, não são professores... não leram o que é educar”* porque *“mestrado e doutorado não nos fazem professores, nos fazem pesquisadores”*. Destacaram que muitas vezes diante da falta de respeito do professor

e sua oscilação de humor, pode-se gerar reação agressiva do aluno, conforme casos que vivenciaram e outros que ouviram falar.

Ficam então confirmadas as barreiras: -falta de tempo do professor devido a carga horária dilatada; -difícil relacionamento com o professor, devido a oscilação de humor do orientador e demais professores, arrogância, excessiva vaidade; e -falhas na formação docente, esta última composta por atitudes de alguns professores, que conforme exposto no grupo focal, ainda necessitam daquela “pegada” do processo de ensino.

No elemento financeiro as barreiras relacionadas a apoio financeiro e condições financeiras desfavoráveis, os participantes relataram que esta pode ser uma barreira, e afirmaram que há o apoio dos programas, mas alguns destacaram que o problema reside nos critérios para seleção de bolsistas, pois não são claros. Contudo, teve participante que relatou que em seu curso tem edital e o mesmo é cumprido, e que qualquer um pode ter acesso ao processo pelo qual os bolsistas foram selecionados. Além disso, foi destacado pela participante GRSV que é necessário se saber como que se viabiliza um projeto. Ela destacou: *“Projeto mestrado, então eu tenho que me preparar financeiramente para tal... Quem entra tem que estar consciente de todo este contexto que está inserido”*, demonstrando-se consciência da necessidade de um planejamento prévio. Portanto, finalizou-se a discussão deste elemento, permanecendo a barreira condições financeiras desfavoráveis.

No elemento institucional, destacaram que a Universidade ofereceu para eles e aos docentes dos cursos, seminários e workshops até demais. Ofereceu muitos recursos materiais, buscou incentivar a inovação e a criatividade, além de ter pouca burocracia e rigidez. No entanto, colocaram que sabem que esta não é a realidade de todos os mestrados no Brasil, por esta razão sugeriram que se mantivessem estas barreiras.

Ao se discutir a barreira exigência de carga horária pesada, a participante GFAP afirmou que as disciplinas não estão associadas ao tema das dissertações o que toma ainda mais tempo e, por vezes, os obrigam a fazer mais créditos, em busca de conhecimento compatível com suas dissertações.

A participante GFJR destacou a falta de avaliação do curso e do programa pelos alunos. Captou-se neste momento do debate a necessidade de oportunizar o *feedback* dos alunos à Universidade, pois, observou-se que desejam ser ouvidos.

No último elemento discutido, órgãos reguladores, a participante GRSV colocou que *“a forma de avaliação é clara”*, se os quesitos criados pela Capes estão certos ela já não sabe informar, e os demais concordaram com a sua fala. Contudo, durante o debate, inferiu-se que as barreiras citadas para este elemento não seriam diretamente barreiras para o aluno, por óbvio, seriam barreiras para o docente. Sendo assim, foi retirado todo o elemento “órgãos reguladores”.

Ao final, descobre-se que, como disse a participante GFSV *“quem entra tem que estar consciente de todo este contexto que vai estar inserido”*. Pois a pressão maior que encontram é a autocobrança, não se escondem diante de suas falhas, ao mesmo tempo desejam que seus familiares, seus professores e as instituições os respeitem e cumpram o que lhes cabe.

Para contribuir com a elaboração do questionário, foi feita nova relação de barreiras, conforme consta no Apêndice E.

## 5.2 Características Sociodemográficas da Amostra

Este perfil permite identificar os respondentes da pesquisa. Ao relacionar o gênero com a faixa etária percebeu-se que a maioria é do sexo masculino e a idade média ficou entre 26 e 40 anos.

Tabela 2 - Relação entre gênero e faixa etária ao finalizar o curso de mestrado

		Faixa etária ao finalizar o curso de mestrado					Total	
		De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	Acima de 50 anos		
Gênero	Feminino	Contagem	36	140	217	69	26	488
		%	7,4%	28,7%	44,5%	14,1%	5,3%	100,0%
	Masculino	Contagem	43	143	240	122	61	609
		%	7,1%	23,5%	39,4%	20,0%	10,0%	100,0%
	Prefiro não dizer	Contagem	0	0	1	0	0	1
		%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total		Contagem	79	283	458	191	87	1098
		%	7,2%	25,8%	41,7%	17,4%	7,9%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa.

As participantes do gênero feminino concentraram-se mais na faixa entre 26 e 40 anos, já entre os participantes do gênero masculino percebeu-se que a faixa de concentração estendia-se dos 26 aos 50 anos.

Tabela 3 - Relação entre o gênero e estado civil

		Estado Civil				
			Casado(a)	Outro	Solteiro(a)	Total
Gênero	Feminino	Contagem	214	45	229	488
		%	43,9%	9,2%	46,9%	100,0%
	Masculino	Contagem	337	42	230	609
		%	55,3%	6,9%	37,8%	100,0%
	Prefiro não dizer	Contagem	0	1	0	1
		%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
Total		Contagem	551	88	459	1098
		%	50,2%	8,0%	41,8%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação ao estado civil dos participantes, aproximadamente metade eram casados e 41,8% solteiros, sendo que entre os respondentes do gênero masculino a sua maioria são casados e a maioria do gênero feminino são solteiras.

Tabela 4 - Associação entre gênero e situação em relação ao mestrado

		Qual a sua situação em relação ao mestrado							
			Desistiu antes de finalizar a fase de disciplinas	Desistiu após a finalização das disciplinas	Finalizou o curso com êxito	Foi desligado antes de finalizar a fase de disciplinas	Foi desligado após a finalização das disciplinas	Não obteve aprovação na banca final	Total
Gênero	Feminino	Contagem	4	5	469	0	4	6	488
		%	,8%	1,0%	96,1%	0,0%	,8%	1,2%	100,0%
	Masculino	Contagem	16	13	559	5	14	2	609
		%	2,6%	2,1%	91,8%	,8%	2,3%	,3%	100,0%
	Prefiro não dizer	Contagem	0	0	1	0	0	0	1
		%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total		Contagem	20	18	1029	5	18	8	1098
		%	1,8%	1,6%	93,7%	,5%	1,6%	,7%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Tratando-se da situação acadêmica, a expressiva maioria dos respondentes (1029) revelou que finalizou seu mestrado com êxito. Outros 20 desistiram antes de finalizar as disciplinas; 5 foram desligados antes de finalizar as disciplinas; 18

desistiram após a finalização das disciplinas; 18 foram desligados após a finalização das disciplinas; e 8 não obtiveram aprovação na banca, ou seja, nesse estudo foram ouvidos alunos nas três condições propostas no estudo, mestres, desligados e desistentes.

Pode-se perceber também que a maioria dos participantes desistentes e desligados são do gênero masculino, e isto ocorre em maior proporção após o término das disciplinas. Por fim, vê-se que a maioria dos participantes que não obtiveram aprovação em banca são do gênero feminino.

Tabela 5 - Associação entre a graduação e a situação em relação ao mestrado

		Qual a sua situação em relação ao mestrado					
		Desistiu antes de finalizar a fase de disciplinas	Desistiu após a finalizar a fase de disciplinas	Finalizou o curso com êxito	Foi desligado antes de finalizar a fase de disciplinas	Foi desligado após a finalização das disciplinas	Não obteve aprovação na banca final
Graduação anterior ao mestrado	Administração	6	4	331	3	9	4
	Ciências Contábeis	4	4	168	0	3	1
	Economia	3	2	125	1	1	0
	Direito	0	1	53	1	2	0
	Engenharia da Produção	1	2	49	0	1	1
	Engenharia Civil	1	0	18	0	0	1
	Matemática	1	0	9	0	0	0
	Engenharia Mecânica	0	1	9	0	0	0

Fonte: Dados da Pesquisa.

Na Tabela 5, ao se observar os cursos com maior número de respondentes e que possuem algum desistente, desligado ou reprovado em banca, constatou-se que o curso de Administração foi o mais cursado, seguido dos cursos de Ciências Contábeis e Economia, totalizando juntos 60,92% do total.

Ao se verificar entre os cursos os que possuíam o maior percentual de desistentes, desligados ou reprovados em banca, em relação ao seu total de respondentes, destacou-se a graduação em Engenharia de Produção, apesar de apresentar poucos respondentes.

Tabela 6 - Associação entre curso de mestrado e a situação em relação a ele

			Qual a sua situação em relação ao mestrado					
			Desistiu antes de finalizar a fase de disciplinas	Desistiu após a finalização das disciplinas	Finalizou o curso com êxito	Foi desligado antes de finalizar a fase de disciplinas	Foi desligado após a finalização das disciplinas	Não obteve aprovação na banca final
Curso de Mestrado que optou	Administração	Contagem	8	6	425	1	8	5
		%	1,7%	1,3%	93,8%	,2%	1,7%	1,1%
	Economia	Contagem	5	3	131	4	2	0
		%	3,4%	2,1%	90,3%	2,8%	1,4%	0,0%
	Engenharia de Produção	Contagem	2	3	120	0	2	0
		%	1,6%	2,4%	94,5%	0,0%	1,6%	0,0%
	Ciências Contábeis	Contagem	3	3	110	0	1	2
		%	2,5%	2,5%	92,4%	0,0%	,8%	1,7%
	Gestão Pública	Contagem	0	1	111	0	2	0
		%	0,0%	,9%	97,4%	0,0%	1,8%	0,0%
	Administração Pública	Contagem	0	1	41	0	1	0
		%	0,0%	2,3%	95,3%	0,0%	2,3%	0,0%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação ao curso de mestrado escolhido pelos respondentes, foram apontados mais de 60 cursos diferentes. Entre os respondentes, 453 optaram pelo mestrado em Administração; 145 em Economia; 127 em Engenharia de Produção; 119 em Ciências Contábeis; 114 em Gestão Pública; 43 em Administração Pública entre outros, todos com características de cursos de gestão.

Dos cursos com mais respondentes citados, o curso de Economia apresentou maior índice de desistentes e desligados, aproximadamente 9,65%, e o curso de Gestão Pública foi o que teve maior percentual de concluintes.

Tabela 7 - Principais motivos da escolha do curso com relação ao gênero

	Por motivos acadêmicos	Por motivos profissionais	Por reconhecimento	Ampliar conhecimento	Outros motivos
Feminino	200	205	37	7	39
Masculino	211	286	52	14	46
Prefiro não dizer	1				
Total	412	491	89	21	85

Fonte: Dados da Pesquisa.

Quando se trata do motivo da escolha do mestrado, a questão permitia que detalhassem seu motivo, ampliando as chances de ouvi-los, mas ao mesmo tempo exigiu um olhar mais minucioso. O principal motivo da escolha está relacionado à profissão; a busca pelo aperfeiçoamento profissional; a empregabilidade; a carreira, entre outros que somados chegam a 491 respondentes. Destes, 58,2% são do gênero masculino. O segundo motivo mais aparente foi o motivo acadêmico, melhor dizendo, a carreira acadêmica.

Tabela 8 - Associação entre gênero e situação de trabalho durante o mestrado

		Enquanto estava cursando o mestrado qual era a sua situação e trabalho					
		Desempregado durante quase todo curso	Desempregado durante todo o período	Empregado durante quase todo curso	Me mantive sempre empregado	Total	
Gênero	Feminino	Contagem	47	103	45	293	488
		%	9,6%	21,1%	9,2%	60,0%	100,0%
	Masculino	Contagem	41	89	64	415	609
		%	6,7%	14,6%	10,5%	68,1%	100,0%
	Prefiro não dizer	Contagem	0	1	0	0	1
		%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Total		Contagem	88	193	109	708	1098
		%	8,0%	17,6%	9,9%	64,5%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao serem indagados sobre sua situação de trabalho durante o curso de mestrado, 708 respondentes se mantiveram empregados; 109 tiveram emprego por quase todo o curso; 193 se mantiveram desempregados durante todo o curso e 88 estiveram desempregados durante quase todo o curso. Percebe-se que o maior número de pessoas que estiveram desempregadas, quase todo ou todo tempo de seu curso, eram do gênero feminino, chegando a 30% das pessoas deste mesmo gênero.

Tabela 9 - Relação entre a situação de trabalho e a obtenção ou não de bolsa

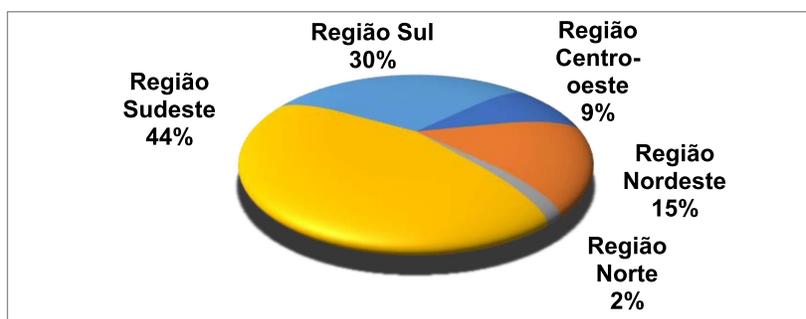
		Obteve bolsa no período em que cursou o mestrado				Total
		Não obteve	Sim, contudo só por um tempo	Sim, durante todo curso		
Enquanto estava cursando o	Desempregado durante quase todo curso	Contagem	23	38	27	88
		%	26,1%	43,2%	30,7%	100,0%
mestrado qual era a sua situação e trabalho	Desempregado durante todo o período	Contagem	23	45	125	193
		%	11,9%	23,3%	64,8%	100,0%
	Empregado durante quase todo curso	Contagem	57	37	15	109
		%	52,3%	33,9%	13,8%	100,0%
	Me mantive sempre empregado	Contagem	568	47	93	708
		%	80,2%	6,6%	13,1%	100,0%
Total		Contagem	671	167	260	1098
		%	61,1%	15,2%	23,7%	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Com referência a obtenção de bolsa no período em que cursou o mestrado, a maioria relatou que não obteve este apoio. Dos respondentes desempregados durante todo o curso, 64,8% tiveram bolsa pelo período todo; 23,3% tiveram bolsa pelo menos por um tempo.

Referente às características da Instituição em que cursaram o mestrado, foram feitos dois questionamentos, o primeiro era a respeito da região do Brasil onde a Instituição de Ensino estava instalada e o segundo era se a Instituição era pública ou privada.

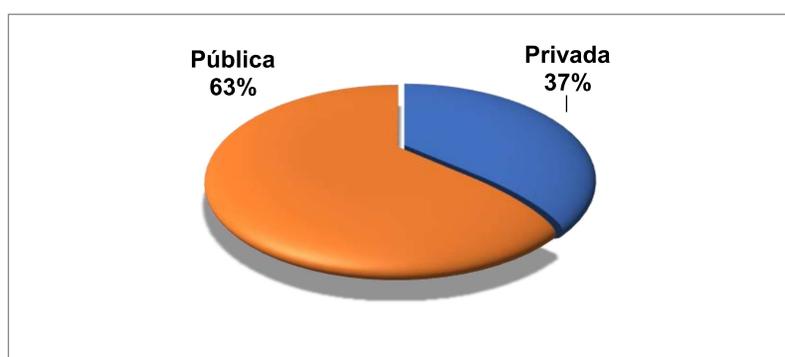
Gráfico 1 - Região de localização da Instituição



Fonte: Dados da Pesquisa.

Os dados revelaram que 488 respondentes cursaram o mestrado em instituição de ensino do Sudeste do país; 325 da região Sul; 168 da região Nordeste; 99 da região Centro-Oeste e 18 da região Norte, ou seja, mais de 70% dos respondentes eram da região Sul e Sudeste, no entanto, existiam respondentes de todas as regiões brasileiras.

Gráfico 2 - Categoria Administrativa das Instituições de Ensino



Fonte: Dados da Pesquisa.

Constatou-se que 696 mestrandos cursaram o seu mestrado em instituições públicas (63%) e 402 mestrandos em instituições privadas (37%).

### 5.3 Características da Motivação em Cursar o Mestrado

Para conhecer a motivação dos alunos ao cursarem mestrado e deixar uma escala adaptada e validada para aplicações posteriores, foram utilizados nesse estudo os tipos de motivação, conforme o *continuum* estabelecido pela Teoria da Autoderminação de Deci e Ryan (2000).

Tomou-se por base uma escala já validada, contudo, fez-se as devidas alterações, como tradução, adaptação para o nível educacional e ajustes necessários, a fim de garantir a permanência fiel ao *continuum* que avalia os tipos de motivação, amotivação, motivação extrínseca externa, motivação extrínseca introjetada, motivação extrínseca identificada, motivação extrínseca integrada e motivação intrínseca.

A matriz inicial de componentes por fator tinha 28 itens, no entanto, com a propositura de ser fiel ao *continuum*, alguns ajustes foram necessários.

Primeiramente, foi eliminado um item de baixa variância do fator motivação intrínseca, de tal forma que este fator passou a ter 8 itens. Após foram retirados os dois itens de motivação extrínseca com menor variância, a fim de reduzi-los a dois itens para cada ramificação/fator deste tipo de motivação, de tal forma que ao final pudesse ficar o mesmo número de itens por fatores extrínsecos e intrínsecos.

Dessa forma a escala passou a ter 20 itens, todos com maior explicação da variância e maior carga fatorial, divididos em 6 fatores, sendo 8 itens de motivação intrínseca, 8 itens de motivação extrínseca e os 4 itens restantes de amotivação.

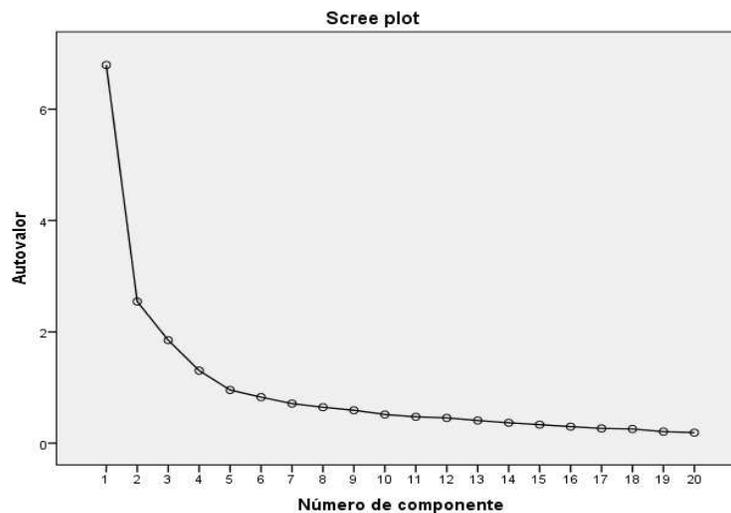
Na análise os 6 fatores extraídos obtiveram valores próximos a 1; a rotação foi pelo método Varimax com normalização de Kaiser, com extração por meio de análise de componente principal e rotação convergida em 6 iterações. Primeiramente, ao calcular o KMO (Coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin) obteve-se 0,887, observada a significância no teste de esfericidade de Bartlett inferior a 0,000, constatando-se um bom grau de adequação para a análise fatorial exploratória.

Quadro 4 - Testes de adequação

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		,887
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	11024,912
	df	190
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 3 *Scree Plot* mostra que a partir de 5 fatores já seria suficiente, no entanto, como procurou-se ser fiel ao *continuum* de autodeterminação optou-se pelos seis fatores, confirmando a teoria. Já se fossem mantidos os 7 fatores, conforme a escala da qual foi feita a adaptação, não teria a confirmação, pois o sétimo fator ficaria somente com uma variável e as demais variáveis que deveriam estar nele estariam dispersas.

Gráfico 3 - Gráfico *Scree Plot*

Fonte: Dados da Pesquisa.

A explicação dos fatores por meio da variância com análise dos componentes principais pode ser observada na Tabela 10.

Tabela 10 - Explicação dos fatores através da variância, com análise dos componentes principais

Fator	Valores próprios iniciais		
	Total	% de variância	% cumulativa
1	6,793	33,965	33,965
2	2,545	12,726	46,691
3	1,850	9,252	55,943
4	1,304	6,521	62,464
5	,956	4,781	67,245
6	,828	4,138	71,383

Fonte: Dados da Pesquisa

A análise fatorial, conforme a Tabela 10, apresentou seis fatores com uma explicação de 71,383% da variância dos dados. Diante da descoberta dos 6 fatores se identifica os tipos de motivação, de acordo com o *continuum* de autodeterminação.

A relação de itens do fator “Motivação Intrínseca” pode ser vista na Tabela 11.

Tabela 11 - Relação de itens do fator “Motivação Intrínseca”

<b>Itens</b>	<b>Motivação Intrínseca</b>
Pelo prazer que eu experimentava quando me sentia absorvido totalmente por aquilo que alguns autores escrevem.	,864
Pelo prazer que sentia quando estava lendo autores interessantes.	,855
Pelo intenso sentimento que experimentava quando estava lendo sobre vários assuntos interessantes.	,851
Pela satisfação pessoal que experimentava ao aprender sobre coisas que tenho interesse, na busca pela excelência em meus estudos.	,776
Pelo prazer que eu experimentava ao ampliar meu conhecimento em assuntos que me atraíam, mesmo que exigisse executar atividades difíceis.	,757
Pelo prazer que experimentava quando descobria coisas novas, me superando no mestrado.	,746
Pelo sentimento intenso obtido quando estava expressando minhas próprias ideias aos colegas e professores.	,630
Porque sentia prazer e satisfação ao me superar em meus estudos, aprendendo coisas novas.	,628

Fonte: Dados da Pesquisa.

O primeiro fator foi “Motivação Intrínseca”, ficou com itens com carga fatorial acima de 0,60, totalizando 8 itens (Tabela 11). Este fator agrupa itens que indicam que o aluno era movido pelo prazer e a satisfação em cursar.

A seguir tem-se, conforme o *continuum*, as ramificações da motivação extrínseca, todas aparecem com 2 itens cada, pois desejava-se que a motivação extrínseca tivesse o mesmo número de itens da motivação intrínseca.

Tabela 12 - Relação de itens do fator “Motivação Extrínseca Integrada”

<b>Itens</b>	<b>Motivação Extrínseca Integrada</b>
Porque o mestrado melhorava meus pontos fracos enquanto pessoa.	,826
Porque o mestrado desenvolvia aspectos em mim que precisava melhorar.	,728

Fonte: Dados da Pesquisa.

O segundo fator, “Motivação Extrínseca Integrada” possuía itens com carga fatorial inferiores a 0,60 que foram excluídos, permanecendo 2 itens com carga fatorial

acima de 0,7. Este fator mostra que o aluno tinha sua motivação em cursar orientada por sua vontade de ser uma pessoa melhor.

Tabela 13 - Relação de itens do fator “Motivação Extrínseca Identificada”

<b>Itens</b>	<b>Motivação Extrínseca Identificada</b>
Porque o mestrado iria me ajudar a me preparar melhor para a carreira que eu escolhi.	,790
Porque eu acreditava que com o mestrado, poderia me tornar o profissional mais competente que desejava.	,536

Fonte: Dados da Pesquisa.

O terceiro fator “Motivação Extrínseca Identificada” teve 2 itens mantidos com carga fatorial acima de 0,53, sendo o fator que apresentou item com menor carga fatorial. Este fator indica o quanto a pessoa é movida em função de um objetivo maior.

Tabela 14 - Relação de itens do fator “Motivação Extrínseca Introjetada”

<b>Itens</b>	<b>Motivação Extrínseca Introjetada</b>
Para provar a mim mesmo(a) que era capaz de conquistar meu título de mestre.	,893
Porque eu queria mostrar a mim mesmo(a) que eu poderia obter sucesso em meus estudos.	,848

Fonte: Dados da Pesquisa.

O quarto fator, “Motivação Extrínseca Introjetada”, manteve itens com carga fatorial mais elevada, todos acima de 0,84. Este fator revela o quanto os alunos eram motivados pelo medo de decepcionar a si mesmos e por pressões internas como, por exemplo, a culpa e a angústia.

Tabela 15 - Relação de itens do fator “Motivação Extrínseca Externa”

<b>Itens</b>	<b>Motivação Extrínseca Externa</b>
Porque eu queria ter “uma boa vida” mais tarde.	,854
A fim de obter um trabalho mais privilegiado no futuro.	,804

Fonte: Dados da Pesquisa.

O quinto fator “Motivação Extrínseca Externa”, também manteve os dois itens com alta carga fatorial, acima de 0,80. Neste fator, têm-se itens que destacam a motivação do aluno interligada a recompensas futuras.

Tabela 16 - Relação de itens do fator “Amotivação”

<b>Itens</b>	<b>Amotivação</b>
Eu não sei. Eu não entendo o que eu estava fazendo no mestrado.	,862
Honestamente, eu não sei. Sentia que estava desperdiçando meu tempo no mestrado.	,802
Sentia que não tinha boas razões para continuar o mestrado	,723
Eu não sabia porque eu fazia o mestrado e, francamente, eu não me importava.	,797

Fonte: Dados da Pesquisa.

O sexto fator, “Amotivação”, permaneceu com 4 itens, todos com carga fatorial acima de 0,7. Neste fator, residem as variáveis que mostram falta de motivação.

Uma vez definidos os itens por fator, verificou-se a média e o desvio padrão dos fatores, conforme tabela 17.

Tabela 17 - Análise Descritiva dos fatores

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Mot Intrínseca	1098	1,00	7,00	4,9008	1,39047
Mot Extrínseca Integrada	1098	1,00	7,00	4,2605	1,71327
Mot Extrínseca Identificada	1098	1,00	7,00	5,5223	1,34439
Mot Extrínseca Introjetada	1098	1,00	7,00	3,9540	2,02490
Mot Extrínseca Externa	1098	1,00	7,00	4,5100	1,72239
Amotivação	1098	1,00	7,00	1,5353	,98186

Fonte: Dados da Pesquisa.

De uma forma geral percebe-se que os alunos eram motivados. A motivação extrínseca identificada se destaca com a maior média, o que é similar ao encontrado nos estudos de Vallerand *et al.* (1989) e Falcão e Rosa (2008), que obtiveram médias bem próximas, além de também terem este fator com maior média. Esta média alta revela que os alunos tinham presente a vontade de cursar a fim de atingir um objetivo de vida maior, ou seja, queriam obter um benefício por ter o curso finalizado.

A motivação intrínseca também mostra que existia satisfação em cursar, para saber, conhecer e experimentar as sensações proporcionadas, apresentando a segunda melhor média, resultado similar ao encontrado por Falcão e Rosa (2008), com seu estudo da motivação do aluno na universidade.

No outro extremo, a amotivação aparece com a menor média 1,5353. Esta média para o fator amotivação está de acordo com a encontrada nos estudos de Vallerand *et al.* (1989); Guimarães e Bzuneck (2008) e Falcão e Rosa (2008). Este fator revela mais uma vez que os alunos, em geral, cursam o mestrado com algum nível de motivação.

Percebe-se que a menor média entre os fatores que trazem a motivação está na motivação introjetada, revelando que os alunos não cursam por pressão interna. Esta média aparece próxima a encontrada no estudo de Guimarães e Bzuneck (2008), mas chama a atenção o Desvio Padrão acima de 2, em uma escala que vai de 1 a 7.

Para confirmar a validade dos construtos fez-se a correlação entre os fatores (Tabela 18).

Tabela 18 - Correlação entre os fatores

	Mot Extrínseca Identificada	Mot Extrínseca Integrada	Mot Extrínseca Externa	Mot Extrínseca Introjetada	Amotivação	Mot Intrínseca
M. Extrínseca Identificada		,40	,41	,18	-,23	,43
M. Extrínseca Integrada			,16	,34	-,15	,57
M. Extrínseca Externa				,21	-,01	,12
M. Extrínseca Introjetada					,06	,29
Amotivação						-,29
M. Intrínseca						

Fonte: Dados da Pesquisa.

Considerando o *continuum* de autodeterminação criado pelos postulados de Deci e Ryan (1985a), constata-se que a Motivação intrínseca está correlacionada negativamente com a amotivação e positivamente as demais. Examinando correlações da motivação intrínseca, vê-se a tradução do *continuum* da Autodeterminação, pois ela está mais relacionada com a motivação integrada, seguida da motivação identificada, motivação introjetada, motivação externa e amotivação, nesta ordem, sendo a mesma ordem apresentada no *continuum*.

A forte correlação da motivação extrínseca integrada com a motivação intrínseca, certifica a capacidade desta se tornar intrínseca a partir do momento em que o indivíduo internaliza o comportamento como próprio dele. Vale lembrar que o indivíduo está com motivação extrínseca integrada quando reage pelo fato de identificar que a ação é coerente com seus próprios valores.

A amotivação apresenta correlação negativa com todas as demais, exceto a motivação extrínseca introjetada, o que confirma na motivação introjetada a presença de sentimentos ruins, como culpa e ansiedade, que podem interferir na eficácia do aluno ao executar comportamentos relevantes (RYAN; DECI, 2017), no entanto, a de se considerar que conforme a Teoria da Autodeterminação, a motivação introjetada possui um pouco de internalização, ou seja, esta motivação também tem correlação positiva com a Motivação intrínseca.

As ramificações da motivação extrínseca se apresentam com motivação positiva, variando conforme o objetivo apontado pelo aluno. Por exemplo, a motivação identificada e a externa possuem alta correlação, pois ambas têm como pano de fundo um benefício futuro, seja através da conquista de um objetivo de vida ou pela conquista de recompensa de terceiros, respectivamente.

Enfim, ressalta-se que em geral as correlações entre os fatores estão de acordo com o *continuum* de autodeterminação, elaborado com base na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985a). No entanto, salienta-se que ao propor a adaptação da escala EME foi verificado que nela não havia indícios de pressão externa nos itens relacionados à motivação extrínseca externa, apareciam tão somente itens relacionados à recompensa, o que não a invalida, mas deve ser levado em conta ao analisar os dados que irão revelar a motivação do aluno.

Dessa forma, considera-se válida a adaptação da escala proposta neste estudo e, por esta razão, considera-se pertinente a análise da motivação dos alunos da pós-graduação *stricto sensu* por meio da mesma, passando então a ser denominada

Escala de Motivação da Educação da Pós-graduação *stricto sensu* – EMEPSS (Apêndice G).

Para aferir a confiabilidade da escala foi medida a sua consistência interna por meio do Alfa de *Cronbach*. A escala obteve  $\alpha = 0,837$ , enquanto o fator motivação intrínseca  $\alpha = 0,91$ ; fator motivação extrínseca integrada  $\alpha = 0,76$ ; fator motivação extrínseca identifica  $\alpha = 0,60$ ; fator motivação extrínseca introjetada  $\alpha = 0,79$ ; fator motivação extrínseca externa  $\alpha = 0,66$  e fator amotivação  $\alpha = 0,79$ .

Apesar de se observar  $\alpha = 0,60$  e  $\alpha = 0,66$ , considera-se ainda confiável, pois “o alfa de Cronbach normalmente aceito é 0,70, apesar de poder diminuir para 0,60 na pesquisa exploratória” (HAIR *et. al.*, 2009, p. 126).

A média e o desvio-padrão da escala EMEPSS por gênero pode ser verificada na Tabela 19.

Tabela 19 - Média e Desvio padrão da escala EMEPSS por gênero

Gênero		Mot Extrinseca Identificada	Mot Extrínseca Integrada	Mot Extrinseca Externa	Mot Extrinseca Introjetada	Amotivação	Mot Intrínseca
Feminino	Média	5,5297	4,2859	4,4754	4,0635	1,5020	4,9252
	N	488	488	488	488	488	488
	DP	1,38696	1,81278	1,75806	2,04494	,94727	1,44520
Masculino	Média	5,5140	4,2447	4,5369	3,8711	1,5628	4,8838
	N	609	609	609	609	609	609
	DP	1,31015	1,62806	1,69554	2,00437	1,00924	1,34568
Prefiro não dizer	Média	7,0000	1,5000	5,0000	1,0000	1,0000	3,3750
	N	1	1	1	1	1	1

Fonte: Dados da Pesquisa.

Verifica-se na Tabela 19 que os alunos em geral apresentam a motivação extrínseca identificada, que demonstra a motivação dos respondentes de cursar o mestrado para atingir um objetivo ainda maior. Entre as respondentes do gênero feminino também se observa grande motivação intrínseca, agem motivadas internamente. Os respondentes do gênero masculino possuem mais Motivação Extrínseca Externa e Amotivação, do que as do gênero oposto.

Considerando a categoria administrativa das IES, obteve-se as seguintes médias e desvio-padrão (Tabela 20).

Tabela 20 - Média e Desvio Padrão da escala EMEPSS por categoria administrativa das IES

<b>A Instituição de Ensino em que cursou</b>		<b>Mot Extrinseca Identificada</b>	<b>Mot Extrínseca Integrada</b>	<b>Mot Extrinseca Externa</b>	<b>Mot Extrinseca Introjetada</b>	<b>Amotivação</b>	<b>Mot Intrínseca</b>
Privada	Média	5,5896	4,3644	4,4453	3,9241	1,4689	5,0709
	N	402	402	402	402	402	402
	DP	1,28949	1,69961	1,74410	2,05924	,86204	1,30822
Pública	Média	5,4835	4,2004	4,5474	3,9713	1,5736	4,8026
	N	696	696	696	696	696	696
	DP	1,37452	1,71946	1,70987	2,00608	1,04351	1,42753

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao se examinar a motivação presente nos alunos dos cursos de mestrado de instituições de categoria administrativa privada e pública, observou-se que tanto os alunos de instituições privadas como de instituições públicas possuíam mais motivação intrínseca e extrínseca identificada; o *escore* da Motivação Intrínseca é baixo e os escores de Motivação Extrínseca Introjetada e Amotivação são maiores.

Com relação à média e ao desvio-padrão da escala EMEPSS, considerando a situação dos alunos, obteve-se os seguintes valores (Tabela 21).

Tabela 21 - Média e Desvio Padrão da escala EMEPSS por situação do estudante

<b>Qual a sua situação em relação ao mestrado?</b>		<b>Mot Extrinseca Identificada</b>	<b>Mot Extrínseca Integrada</b>	<b>Mot Extrinseca Externa</b>	<b>Mot Extrinseca Introjetada</b>	<b>Amotivação</b>	<b>Mot Intrínseca</b>
Desistiu antes de finalizar a fase de disciplinas	Média	5,2750	4,4750	3,9000	3,9750	2,3750	5,3625
	N	20	20	20	20	20	20
	DP	1,67391	2,06777	2,13122	2,20928	1,65136	1,23803
Desistiu após a finalização das disciplinas	Média	5,1667	3,7222	3,8889	3,3889	2,5694	4,2778
	N	18	18	18	18	18	18
	DP	1,49509	1,64694	1,92167	1,99673	1,81660	1,48927
Finalizou o curso de mestrado em gestão com êxito	Média	5,5447	4,2638	4,5398	3,9422	1,4842	4,9009
	N	1029	1029	1029	1029	1029	1029
	DP	1,33512	1,71373	1,70470	2,02617	,90304	1,39484
Foi desligado antes de finalizar a fase de disciplinas	Média	5,5000	3,7000	5,5000	4,4000	1,2000	5,7750
	N	5	5	5	5	5	5
	DP	1,27475	1,92354	1,41421	2,04328	,32596	,27099

Foi desligado após a finalização das disciplinas	Média	5,0833	4,6389	4,2778	4,9722	2,3056	4,9792
	N	18	18	18	18	18	18
	DP	1,51706	1,53206	1,91912	1,63124	1,63724	1,16730
Não obteve aprovação na banca final	Média	5,0625	4,0000	3,5000	4,1250	2,1563	4,4219
	N	8	8	8	8	8	8
	DP	,77632	1,06904	1,60357	2,04852	1,46347	1,39344

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao averiguar a motivação dos alunos de mestrado na área de gestão do curso escolhido, pode-se perceber, de modo geral, que estavam com a Motivação Extrínseca Identificada; no entanto, ao se observar de forma separada constata-se diferentes tipos de motivação em alunos que estavam em situações diferentes.

Quando a situação dos alunos no mestrado era de concluintes com êxito, eles estavam com maior nível de Motivação Extrínseca Identificada e com baixa Amotivação e Motivação Extrínseca Introjetada, o que significa que não tinham tanta pressão interna e desmotivação.

Os desistentes antes de finalizar as disciplinas, possuíam mais Motivação Intrínseca para o curso que estavam fazendo e baixo nível de pressão, porém havia desmotivação. Os desligados antes de finalizar as disciplinas, possuíam a média mais alta de Motivação Intrínseca para cursar e pouca Amotivação, mas muita pressão externa revelando a Motivação Extrínseca Externa. Os desistentes, após o término das disciplinas tiveram mais Motivação Extrínseca Identificada, mas era alta sua média de Amotivação em relação aos demais desistentes. Os desligados após finalizar as disciplinas, possuíam Motivação Extrínseca Identificada e Intrínseca, porém também havia muita pressão interna e Amotivação.

Os respondentes que não passaram em banca, apesar de também serem desligados, foram analisados em separado por mostrarem um nível de persistência superior aos demais desligados. Tiveram mais Motivação Extrínseca Identificada ao cursar, porém apesar de estarem visualizando um objetivo maior, ainda tiveram pressão interna e desmotivação.

É interessante observar que os desistentes e os desligados antes de finalizar as disciplinas eram mais motivados intrinsecamente que os titulados, ou seja, a qualidade de sua motivação era melhor, confirmando a afirmação dos autores da teoria de que o aluno pode estar motivado intrinsecamente para realizar a ação, sem,

obrigatoriamente, conquistar seu objetivo (RYAN; DECI, 2017). Estes mestrandos estavam automotivados, no entanto, algumas situações podem tê-los desanimado aos poucos, até a interrupção de suas trajetórias no curso.

Observa-se, também, que os desligados apresentaram mais capacidade de internalização das dificuldades e de serem resilientes, inclusive aqueles que não obtiveram aprovação em banca.

Até aqui houve, por parte dos mestrandos, uma motivação pelo curso de mestrado, mas ao aparecerem situações e/ou dificuldades, a autodeterminação para com esse enfrentamento pode ou não os levar a concluir o curso.

#### 5.4 Dificuldades e Tipos de Motivação Presentes ao Enfrentá-las

Nessa seção são expostas as situações enfrentadas pelos mestrandos, examinado se estas situações representaram dificuldades e quais os tipos de motivação que estavam presentes nos mesmos ao enfrentá-las.

Tabela 22 - Proporção da superação das dificuldades pelos respondentes

Situações	Considerou dificuldade			% Total	% não considerou dificuldade
	Não superou	Superou	Omitiu sua resposta		
Pressão para produzir	24,59	67,03	1	92,62	7,38
Falta de tempo para se dedicar aos estudos	22,13	67,3	0,27	89,71	10,29
Procrastinação	24,23	62,3	0,46	86,98	13,02
Pressão interna	25,5	60,02	1,37	86,89	13,11
Medo de não atingir a expectativa	24,13	55,83	3,73	83,7	16,3
Pressão para publicar	38,25	43,26	0,73	82,24	17,76
Construção de conhecimento com textos em língua estrangeira	23,41	49	1,37	73,77	26,23
Lacuna na formação anterior	13,39	50,64	1,09	65,12	34,88
Demasiada carga horária exigida no curso	11,11	48	1,82	60,93	39,07
Impacto da Falha da Formação docente	16,12	33,97	8,83	58,93	41,07
Medo e dificuldade de se expressar	16,12	40,8	1,18	58,11	41,89
Sentimento de acomodação	13,21	40,8	0,91	54,92	45,08
Pressão social	11,02	36,89	0	47,91	52,09

Excessiva burocracia a ser cumprida na Instituição	11,84	34,34	1,73	47,91	52,09
Falta de tempo dos docentes para atendimento, devido a sua excessiva carga horária	15,39	29,23	1,09	45,72	54,28
Rigidez da Universidade, por estar muito ligada ao convencional	11,48	33,24	1	45,72	54,28
Falta de monitoramento de resultados	13,75	30,33	0,82	44,9	55,1
Reduzida Oferta de Cursos aos docentes	13,3	18,21	13,21	44,72	55,28
Desfavorável condição financeira	14,75	28,05	1,46	44,26	55,74
Difícil relacionamento com professores devido a constante oscilação de humor do orientador e demais professores	14,57	27,96	0,64	43,17	56,83
Intensa concorrência entre os pares	11,57	30,97	0,55	43,08	56,92
Pressão familiar	8,65	24,13	0,36	33,15	66,85
Falta de recursos materiais na Universidade	9,38	23,22	0	32,6	67,4
Concorrência Desleal	11,48	17,85	0,55	29,87	70,13

Fonte: Dados da Pesquisa.

Após a aplicação do questionário observou-se que nem todas as situações foram consideradas barreiras, e quando consideradas houve uma variação no tipo de motivação para enfrentá-las. Na Tabela 22 podem ser observadas as 24 situações consideradas pelos mestrandos como dificuldades ou não, bem como os percentuais correspondentes. Verifica-se que para os concluintes e não concluintes as dificuldades mais confirmadas foram a Falta de Tempo; a Procrastinação; a Pressão para Produzir; a Pressão para Publicar; a Pressão Interna e o Medo de Não Atingir a Expectativa.

Falta de Recursos Materiais; Concorrência Desleal; Reduzida Oferta de cursos; e Pressão Familiar não foram consideradas dificuldades para mais de 65% dos respondentes. Ainda as dificuldades Pressão Social; Intensa Concorrência; Falta de Tempo do Docente; Desfavorável Condição Financeira; Excessiva Burocracia; Falta de Monitoramento; Difícil Relacionamento com Professores e a Rigidez da Universidade, também não se apresentavam como dificuldades para a maioria dos respondentes. Isto mostra que apesar de encontrarem situações difíceis durante a trajetória, os mestrandos as encararam com satisfação.

Para a Análise Fatorial Confirmatória, no *Software R*, pacote *Lavaan 0.6-7*, utilizou-se os 24 itens e se apurou com método de estimação ML (*Máximuun Likelihood*), a fim de buscar a normalidade multivariada. Além disso, foram considerados os seis estados emocionais do mestrando quando enfrenta as

dificuldades, que são: Resignação, Pressão, Amedrontamento, Perturbação, Interesse e Angústia. Estes estados emocionais foram definidos pela autora observando os tipos de motivação que estavam presentes ao enfrentar as dificuldades.

A identificação das variáveis por fatores consta no Quadro 5.

Quadro 5 - Identificação das variáveis por fatores

<b>Código das Variáveis</b>	<b>Variáveis por Fatores</b>
<b>RESIGNADO</b>	
V1	Desfavorável condição financeira
V2	Concorrência desleal devido a estabilidade profissional
V3	Falta de recursos materiais na universidade
V4	Falta de monitoramento de resultados
V5	Pressão social
V6	Pressão familiar
<b>PRESSIONADO</b>	
V7	Pressão para produzir
V8	Pressão para publicar
V9	Falta de tempo para se dedicar aos estudos
<b>AMEDRONTADO</b>	
V10	Falta de tempo dos docentes para atendimento...
V11	Difícil relacionamento com professores...
V12	Impacto da falha da formação docente...
V13	Reduzida oferta de cursos...
<b>PERTURBADO</b>	
V14	Rigidez da universidade...
V15	Demasiada carga horária exigida no curso
V16	Excessiva burocracia a ser cumprida na instituição
V17	Intensa concorrência entre os pares
<b>INTERESSADO</b>	
V18	Lacuna na formação anterior
V19	Construção de conhecimento com textos em língua estrangeira
V20	Medo e dificuldade de se expressar
<b>ANGUSTIADO</b>	
V21	Pressão interna
V22	Procrastinação
V23	Sentimento de acomodação
V24	Medo de não atingir a expectativa...

Fonte: Dados da Pesquisa.

A tabela 23 mostra a carga fatorial de cada variável nos fatores, o erro padrão, os valores de z e p. As cargas fatoriais mostram a relação das variáveis com o fator, o que revela que podem ser aceitos os seis fatores.

Tabela 23 - Identificação das variáveis latentes

<i>Latent Variables</i>	<i>Estimate</i>	<i>Std. Err.</i>	<i>z-value</i>	<i>P(&gt; z )</i>	<i>Std. Lv.</i>	<i>Std. All</i>
<b>RESIGNADO =~</b>						
Concorrência desleal devido a estabilidade profissional	1.283	0.075	17.078	0.000	1.283	0.529
Falta de recursos materiais na Universidade	1.206	0.074	16.383	0.000	1.206	0.510
Falta de monitoramento de resultados	1.331	0.083	16.005	0.000	1.331	0.500
Desfavorável condição financeira	1.149	0.080	14.388	0.000	1.149	0.454
Pressão Familiar	1.028	0.072	14.316	0.000	1.028	0.452
Pressão Social	1.274	0.075	16.995	0.000	1.274	0.527
<b>PRESSIONADO =~</b>						
Pressão para produzir	1.413	0.061	23.285	0.000	1.413	0.762
Pressão para publicar	1.376	0.080	17.229	0.000	1.376	0.563
Falta de tempo para se dedicar aos estudos	0.888	0.059	14.949	0.000	0.888	0.494
<b>AMEDRONTADO =~</b>						
Falta de tempo dos docentes para atendimento...	1.571	0.084	18.749	0.000	1.571	0.586
Difícil relacionamento com professores...	1.673	0.083	20.113	0.000	1.673	0.623
Impacto da falha da formação docente...	1.337	0.083	16.176	0.000	1.337	0.515
Reduzida Oferta de cursos...	0.301	0.080	16.315	0.000	1.301	0.519
<b>PERTURBADO =~</b>						
Rigidez da Universidade...	1.520	0.083	18.219	0.000	1.520	0.576
Excessiva burocracia a ser cumprida na Instituição	1.554	0.084	18.407	0.000	1.554	0.581
Demasiada carga horária exigida no curso	1.252	0.082	15.224	0.000	1.252	0.490
Intensa concorrência entre os pares	1.236	0.077	16.110	0.000	1.236	0.516
<b>INTERESSADO =~</b>						
Lacuna na formação anterior	1.321	0.083	15.854	0.000	1.321	0.577
Construção de conhecimento textos língua estrangeira	1.096	0.088	12.400	0.000	1.096	0.447
Medo e dificuldade de se expressar	1.253	0.089	14.047	0.000	1.253	0.505
<b>ANGUSTIADO =~</b>						
Procrastinação	1.123	0.064	17.596	0.000	1.123	0.559
Pressão interna	1.356	0.064	21.324	0.000	1.356	0.661
Sentimento de acomodação	1.078	0.082	13.172	0.000	1.078	0.431
Medo de não atingir a expectativa...	1.349	0.074	18.301	0.000	1.349	0.578

Fonte: Dados da Pesquisa.

Para verificar a significância estatística foi calculado o z-valor e o p-valor que teve valor 0,000.

As variâncias dos componentes podem ser visualizadas na Tabela 24.

Tabela 24 - Variâncias dos componentes

<i>Variances</i>	<i>Estimate</i>	<i>Std. Err.</i>	<i>z-value</i>	<i>P(&gt; z )</i>	<i>Std. Lv.</i>	<i>Std. All</i>
Concorrência desleal devido a estabilidade profissional	4.234	0.199	21.303	0.000	4.234	0.720
Falta de recursos materiais na Universidade	4.135	0.192	21.521	0.000	4.135	0.740
Falta de monitoramento de resultados	5.323	0.246	21.631	0.000	5.323	0.750
Desfavorável condição financeira	5.082	0.231	22.047	0.000	5.082	0.794
Pressão Familiar	4.109	0.186	22.064	0.000	4.109	0.796
Pressão Social	4.224	0.198	21.330	0.000	4.224	0.722
Pressão para produzir	1.445	0.124	11.622	0.000	1.445	0.420
Pressão para publicar	4.090	0.210	19.486	0.000	4.090	0.683
Falta de tempo para se dedicar aos estudos	2.438	0.118	20.740	0.000	2.438	0.756
Falta de tempo dos docentes para atendimento...	4.714	0.237	19.868	0.000	4.714	0.656
Difícil relacionamento com professores...	4.405	0.232	19.026	0.000	4.405	0.612
Impacto da falha da formação docente...	4.958	0.236	21.036	0.000	4.958	0.735
Reduzida Oferta de cursos...	4.595	0.219	20.983	0.000	4.595	0.731
Rigidez da Universidade...	4.659	0.234	19.881	0.000	4.659	0.669
Excessiva burocracia a ser cumprida na Instituição	4.735	0.240	19.770	0.000	4.735	0.662
Demasiada carga horária exigida no curso	4.959	0.233	21.253	0.000	4.959	0.760
Intensa concorrência entre os pares	4.214	0.202	20.910	0.000	4.214	0.734
Lacuna na formação anterior	3.490	0.207	16.844	0.000	3.490	0.667
Construção de conhecimento textos língua estrangeira	4.820	0.237	20.345	0.000	4.820	0.801
Medo e dificuldade de se expressar	4.574	0.240	19.089	0.000	4.574	0.745
Procrastinação	2.779	0.138	20.186	0.000	2.779	0.688
Pressão interna	2.365	0.134	17.660	0.000	2.365	0.563
Sentimento de acomodação	5.083	0.233	21.834	0.000	5.083	0.814
Medo de não atingir a expectativa...	3.623	0.183	19.821	0.000	3.623	0.666
Resignado	1.000			1.000	1.000	
Perturbado	1.000			1.000	1.000	
Pressionado	1.000			1.000	1.000	
Interessado	1.000			1.000	1.000	
Amedrontado	1.000			1.000	1.000	
Angustiado	1.000			1.000	1.000	

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao se examinar a variância dos componentes constata-se pouca dispersão entre os itens. Além disso, ao se verificar os valores de z e p pode-se confirmar a significância estatística.

Para averiguar a relação entre os itens e os fatores, utilizou-se o  $R^2$ , conforme consta na Tabela 25.

Tabela 25 - Cálculo do R<sup>2</sup>

<i><b>R-Square</b></i>	<i><b>Estimate</b></i>
Pressão para produzir	0.580
Pressão interna	0.437
Difícil relacionamento com professores...	0.388
Falta de tempo dos docentes para atendimento...	0.344
Excessiva burocracia a ser cumprida na Instituição	0.338
Medo de não atingir a expectativa...	0.334
Lacuna na formação anterior	0.333
Rigidez da Universidade...	0.331
Pressão para publicar	0.317
Procrastinação	0.312
Concorrência desleal devido a estabilidade profissional	0.280
Pressão Social	0.278
Reduzida Oferta de cursos...	0.269
Intensa concorrência entre os pares	0.266
Impacto da falha da formação docente...	0.265
Falta de recursos materiais na Universidade	0.260
Medo e dificuldade de se expressar	0.255
Falta de monitoramento de resultados	0.250
Falta de tempo para se dedicar aos estudos	0.244
Demasiada carga horária exigida no curso	0.240
Desfavorável condição financeira	0.206
Pressão Familiar	0.204
Construção de conhecimento textos língua estrangeira	0.199
Sentimento de acomodação	0.186

Fonte: Dados da Pesquisa.

Por meio dos valores de R<sup>2</sup> pode-se ter a comprovação da capacidade explicativa com base na variância compartilhada com valores superiores a 0,186.

Após, foram verificados os índices de ajuste que “são medidas diretas de quão bem o modelo especificado pelos pesquisadores reproduz os dados observados”. (HAIR et. al., 2009, p. 568).

A escolha destes índices não foi fácil, pois os índices operam de maneira diferente, portanto, são influenciados por situações diferentes; por exemplo, o tamanho da amostra, os próprios procedimentos de estimação e a complexidade do modelo (BYRNE, 2012).

Tabela 26 - Resultados da estatística

<b>Lavaan 0.6-7 ended normally after 33 itera</b>	
Estimator	ML
Optimization method	NLMINB
Number of free parameters	63
Number of observations	1098
<b>Model Test User Model</b>	
Estatística do teste	1185.501
Graus de liberdade	237
P-valor	0.000
<b>Model Test Baseline Model</b>	
Estatística do teste	5913.774
Graus de liberdade	276
P-valor	0.000

Fonte: Dados da Pesquisa.

Uma das medidas mais importantes para verificar a aproximação entre a teoria e os dados é o Qui-quadrado ( $\chi^2$ ) (HAIR *et al.*, 2009). Nesse estudo o  $\chi^2$  geral foi de 1185.501 com 237 graus de liberdade e o valor-p relacionado de 0,000. Percebe-se então que o  $\chi^2$  está alto, porém, justifica-se por se tratar de amostra superior 1.000 respondentes. Mesmo assim, ao utilizar o índice de ajuste  $\chi^2/gf$  chega-se a 5,0, e segundo Briggs e Cheek (1986), se este valor estiver entre 3 e 5 é considerado bom.

Na sequência, determinou-se a raiz do erro quadrático de aproximação (*Root Mean Square Error of Approximation*), considerado um índice de ajuste absoluto, conforme consta na Tabela 27.

Tabela 27 - Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação

RMSEA	0.060
Intervalo de confiança de 90% - <i>lower bound</i>	0.057
Intervalo de confiança de 90% - <i>upper bound</i>	0.064
P-valor RMSEA <= 0.05	0.000

Fonte: Dados da Pesquisa.

Oteve-se um RMSEA de 0,06, considerando um intervalo de confiança de 90% e valor-p 0,000. Byrne (2012, p. 73) destaca que “0,06 pode ser indicativo de um bom ajuste entre o modelo hipotético e o modelo dos dados observados”.

Um valor do *lower bound*, com intervalo de 90 % de confiança e valor inferior a 0,05, mostra que o modelo é bem ajustado. Nesse estudo o valor foi de 0,05 e o *upper bound*, também, com intervalo de 90% de confiança. Com valor menor que 0,10 considera-se bom ajuste. No estudo obteve-se 0,06, ou seja, ambos confirmam que o modelo está bem ajustado. O p-valor de RMSEA foi 0,000, neste caso  $\leq 0.05$ . Logo, pode-se dizer que o RMSEA, que tem o objetivo de revelar a parcimônia, indica que o resultado é aceitável.

Entre os índices de ajuste incremental, que comparam o modelo com um modelo de referência, normalmente chamado de nulo e que possui covariâncias iguais a 0, tem-se o CFI (*Comparative Fit Index*) ou índice de ajuste comparativo e o TLI (*Tucker-Lewis Index*) ou índice de Tucker Lewis.

Os valores obtidos para esses índices constam na Tabela 28.

Tabela 28 - Índices de ajuste incremental

Comparative Fit Index (CFI)	0.832
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.804

Fonte: Dados da Pesquisa.

O CFI e o TLI obtiveram os valores de 0,83 e 0,80 respectivamente. “O CFI é valorado entre 0,0 e 1,0, sendo que, quanto mais próximo de 1,0 indica que o modelo está melhor ajustado” (BYRNE, 2012, p. 70).

$$CFI = 1 - [(\chi^2_H - df_H)/(\chi^2_B - df_B)]$$

O valor de TLI, segundo Taylor, Bagby e Parker (2003) mostra um bom ajuste se tiver valor igual ou superior a 0,80, portanto, nesse estudo estes dois índices demonstram que o modelo está bem ajustado.

$$TLI = [(\chi^2_B/df_B) - (\chi^2_H/df_H)] - [(\chi^2_B/df_B) - 1]$$

Enquanto os índices de aproximação servem para verificar se é possível afirmar que existe uma relação, os índices de resíduos médios podem mostrar a precisão dos termos. Entre estes índices que medem o resíduo, destaca-se a raiz quadrada padronizada do resíduo médio (SRMR).

O valor obtido consta na Tabela 29.

Tabela 29 - Raiz Padronizada do Resíduo Médio

SRMR	0.052
Parameter Estimates	
Standard errors	Standard
Information	Expected
Information saturated (h1) model	Strutured

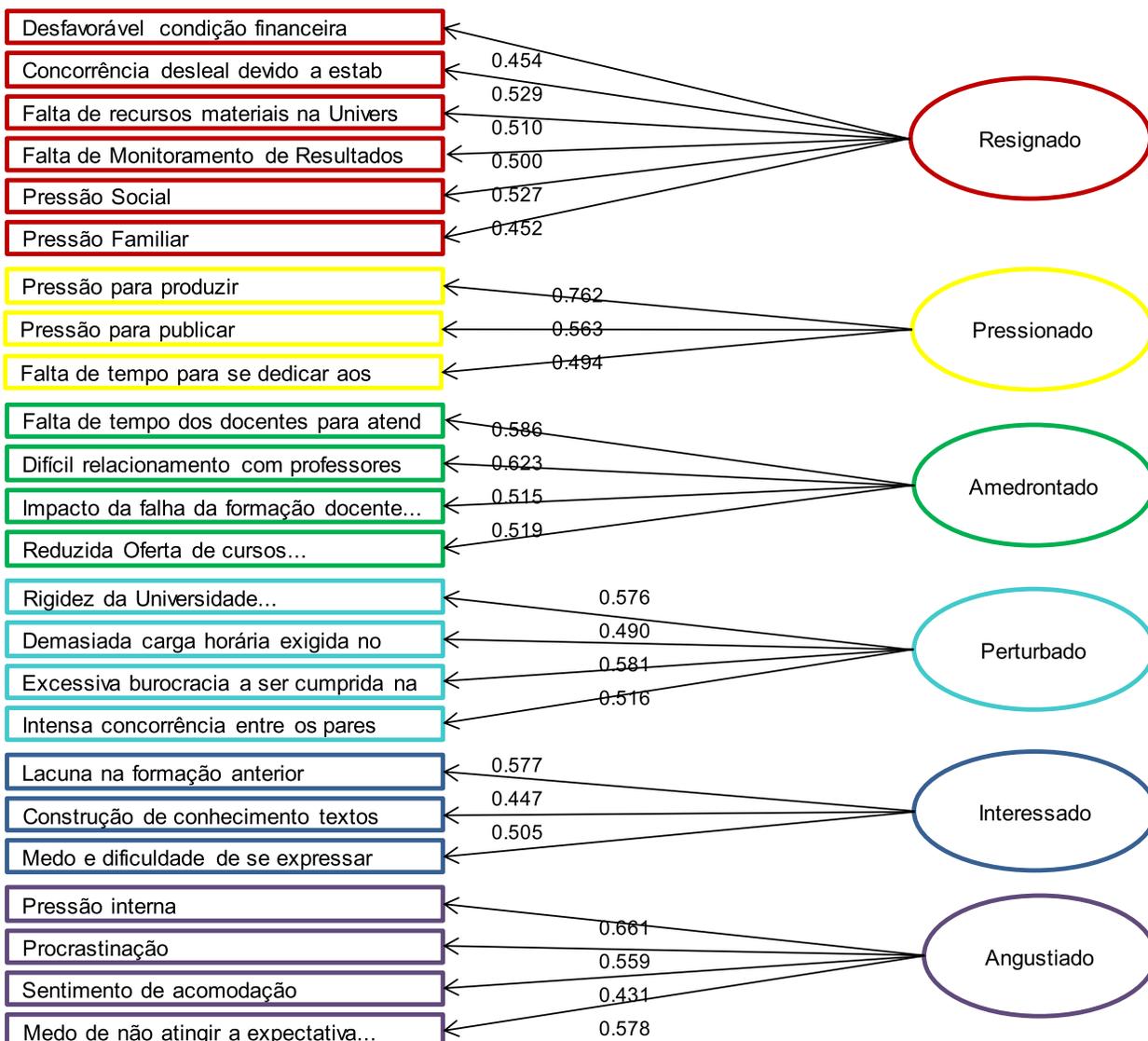
Fonte: Dados da Pesquisa.

O valor de SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*) foi de 0,05. Conforme Byrne (2012) varia entre 0,0 e 1,0. Este índice mostra a média da discrepância entre a amostra observada e a hipótese da matriz de correlação, e explica as correlações com um erro médio de 0,05. Nesse estudo o índice mostra que o modelo tem um bom ajuste.

Os fatores e suas denominações foram determinados conforme a reação diante da dificuldade, expressa por meio das respostas da segunda etapa do questionário, e estão expostos na Figura 4. A Análise Fatorial Confirmatória sustentou os 6 fatores, quais sejam: Resignado, Pressionado, Amedrontado, Perturbado, Interessado e Angustiado. Quase todos os fatores indicaram a maior presença da Motivação Intrínseca para Realizar e da Motivação Extrínseca Identificada.

Isto implica dizer que ou estavam encarando as situações com satisfação ou com o pensamento de que era só um passo para se chegar a um objetivo maior. Contudo, apesar dos dois tipos de motivação aparecerem com mais frequência, para o enfrentamento de cada uma das dificuldades existiram diversos tipos de motivação e cada fator está agrupando situações enfrentadas de forma similar.

Figura 4 - Resultado da Análise Fatorial Confirmatória



Fonte: Dados da Pesquisa.

O fator “Resignado” uniu barreiras enfrentadas pelo mestrando com mais satisfação ou conformismo. Quando reconhecem estas situações como dificuldades, são enfrentadas com Motivação Extrínseca Identificada, ou seja, consideram que passar por elas faz parte do objetivo maior do mestrando.

O fator “Pressionado” reúne um misto de pressões externas, amotivação e motivação pelo reconhecimento da importância da situação para seu objetivo futuro. Entre as situações, a pressão para produzir foi confirmada como dificuldade por mais de 90% dos respondentes, revelando-se como a dificuldade mais frequente entre as 24 situações analisadas, e diante dela mais de 15% dos respondentes sentiram vontade de desistir do curso.

O fator “Amedrontado” une situações que mostram ser enfrentadas por menos da metade dos respondentes, contudo, quem as enfrenta mostrou que estava em busca de algo maior, mas tinha temor e desmotivação.

Entre os não concluintes predominou a Amotivação como forma de enfrentamento neste fator. Porém, destoam deste resultado os alunos que não passaram em banca e que expressaram ter sofrido pressão externa naquele momento. De modo geral, a Amotivação aparece em quase 9% das respostas do total de respondentes, isto pode ser justificado pelas divergências na relação aluno e professor, que fere as necessidades psicológicas básicas do aluno.

No fator “Perturbado” quase metade dos respondentes disseram ter satisfação em passar pelas situações, contudo observou-se também a desmotivação como principal sentimento entre aqueles que desistiram ou foram desligados. No geral, percebe-se que apesar de ser um fator que possui algumas formas de enfrentar que frustram o mestrando, a maioria dos respondentes mostrou que tinham ciência, desde sua entrada no curso, da carga horária do mesmo, e que neste nível educacional a Universidade era mais rígida e formal.

No fator “Interessado” os mestrandos afirmaram com mais frequência não considerarem estas situações como dificuldade, pois tinham satisfação em realizar e aprender, outros afirmaram enfrentar esta dificuldade em busca de um objetivo maior. Neste fator, 15% dos respondentes tiveram a Motivação Intrínseca para aprender. Com isso percebe-se que neste fator há um equilíbrio dos mestrandos, ao mesmo tempo em que reconhecem que estas dificuldades reduzem sua satisfação. Há o reconhecimento também da importância de superá-las, pois isto traria benefícios para sua formação. No entanto, percebe-se o impacto destas barreiras em 23% dos não concluintes que afirmaram ter Amotivação ao enfrentar as dificuldades que compõem este fator.

O fator “Angustiado” congrega barreiras enfrentadas com motivação por fazer parte de um objetivo maior e sob forte pressão interna e externa e traz situações que afetam mais da metade dos respondentes.

Analisando os resultados, nota-se que o tipo de motivação em cursar revelada anteriormente pela escala foi a Motivação Extrínseca Identificada, e ao serem observadas as situações encaradas como barreiras, observou-se que a motivação dos concluintes mais presente ao enfrentarem as dificuldades também foi a Motivação Extrínseca Identificada. Contudo, a Amotivação, seguida da Motivação Extrínseca

Externa, esteve mais presente para os desistentes e desligados, e entre aqueles que não foram aprovados em banca quase não se viu Amotivação, pois, enfrentaram suas dificuldades com Motivação Extrínseca Externa, Motivação Extrínseca Introjetada e Motivação Intrínseca para Realizar e Aprender, ou seja, tinham certa motivação autônoma, apesar de também ter pressão interna e externa.

### **5.5 Proposição de Modelagem de Equação Estrutural**

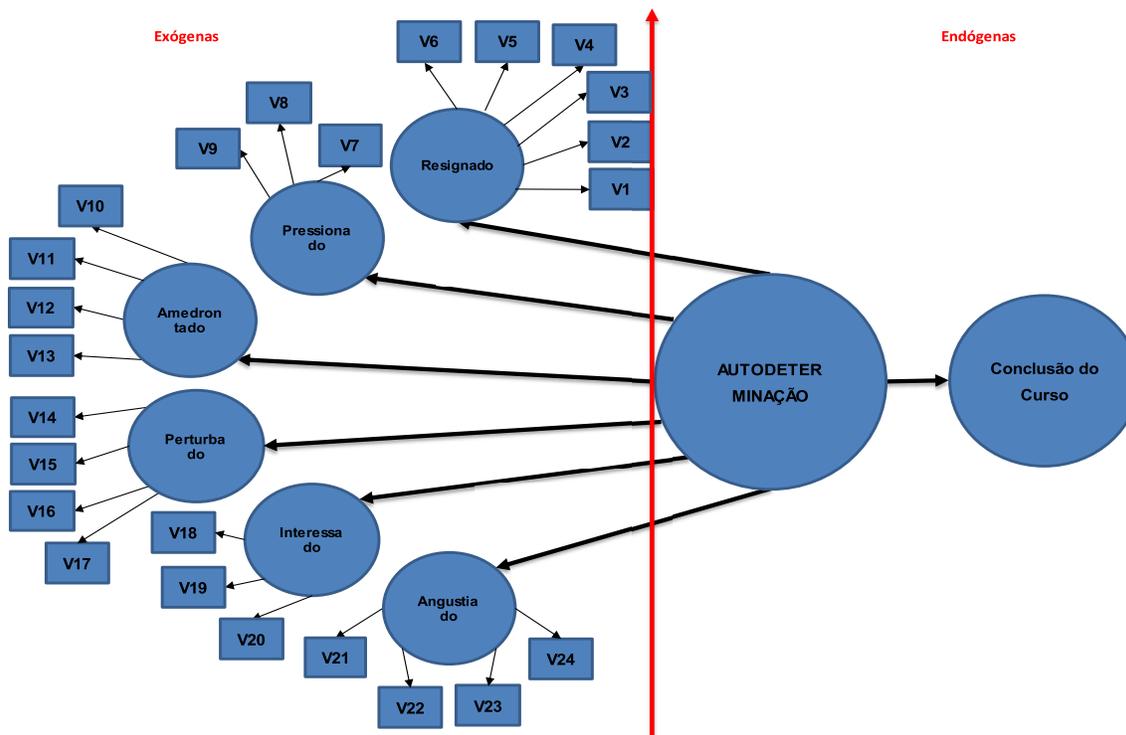
Para a composição da Modelagem de Equação Estrutural foi necessário, primeiramente, destacar um modelo conceitual. Para tal, considerou-se as hipóteses e as variáveis e se apresentou o resultado das discussões da inter-relação de elementos da teoria, de resultados obtidos por Análise Fatorial Confirmatória efetuada na seção 5.4 e da vivência da pesquisadora.

No modelo inicial tem-se 24 variáveis expostas na Tabela 22, que se referem às situações vivenciadas pelos mestrandos e distribuídas em 6 construtos exógenos, que são: Resignado, Pressionado, Amedrontado, Perturbado, Interessado e Angustiado, todos eles formando um modelo de mensuração reflexivo.

Os dois construtos endógenos, Autodeterminação e Conclusão do curso formam um modelo de mensuração formativo, pois os itens causam o fator, ou seja, os seis itens constituíram o construto Autodeterminação, que posteriormente constituiu, explicou ou previu o construto Conclusão do curso.

Em suma, o modelo conforme Figura 6, é composto por 8 construtos latentes e 24 variáveis. Entre eles existem relações que conferem influências, efeitos e explicações.

Figura 5 - Modelo de Equação Estrutural



Fonte: elaborado pela autora.

Onde:

V1 a V24 são as variáveis observadas que dizem respeito às dificuldades.

Resignado; Pressionado; Amedrontado; Perturbado; Interessado e Angustiado, são construtos derivados das variáveis observadas e que dizem respeito ao estado emocional do mestrando ao enfrentar as barreiras.

Autodeterminação é o construto latente que representa a influência da autodeterminação em cursar. Este construto é derivado dos 6 fatores que representam o estado emocional do mestrando ao enfrentar as dificuldades.

Conclusão do Curso é o construto latente que mostra a dependência da autodeterminação para a conclusão do curso.

Ao se utilizar a Modelagem de Equação Estrutural, considerou-se a Análise Fatorial Confirmatória e a Regressão Múltipla, que mostram a variável dependente associada as covariâncias ou efeitos de múltiplas variáveis independentes.

Além disso, para a execução da Modelagem foi utilizada a técnica de estimação de Máxima Verossimilhança (ML) com 726 iterações. A Tabela 30 mostra os itens que formam as variáveis latentes, bem como seus coeficientes estimados e valores de Z e  $p(>|z|)$  que demonstram a significância estatística.

Tabela 30 - Resultado da Estatística

<i>Latent Variables</i>	<i>Estimate</i>	<i>Std. Err.</i>	<i>z-value</i>	<i>P(&gt; z )</i>	<i>Std. Lv.</i>	<i>Std. All</i>
RESIGNADO =~						
Concorrência desleal devido a estabilidade profissional	0.457	0.091	5.028	0.000	1.411	0.574
Falta de recursos materiais na Universidade	0.399	0.080	4.969	0.000	1.232	0.510
Falta de monitoramento de resultados	0.428	0.086	4.951	0.000	1.321	0.495
Desfavorável condição financeira	0.386	0.079	4.906	0.000	1.193	0.463
Pressão Familiar	0.360	0.073	4.931	0.000	1.112	0.480
Pressão Social	0.449	0.089	5.030	0.000	1.388	0.578
PRESSIONADO =~						
Pressão para produzir	1.191	0.071	16.863	0.000	1.437	0.781
Pressão para publicar	1.241	0.079	15.744	0.000	1.497	0.627
Falta de tempo para se dedicar aos estudos	0.632	0.057	11.056	0.000	0.763	0.431
AMEDRONTADO =~						
Falta de tempo dos docentes para atendimento...	0.906	0.081	11.164	0.000	1.655	0.619
Difícil relacionamento com professores...	0.989	0.087	11.421	0.000	1.805	0.669
Impacto da falha da formação docente...	0.763	0.073	10.425	0.000	1.393	0.533
Reduzida Oferta de cursos...	0.693	0.069	10.020	0.000	1.265	0.496
PERTURBADO =~						
Rigidez da Universidade...	0.541	0.108	5.029	0.000	1.543	0.582
Excessiva burocracia a ser cumprida na Instituição	0.530	0.106	5.021	0.000	1.513	0.568
Demasiada carga horária exigida no curso	0.451	0.091	4.968	0.000	1.287	0.505
Intensa concorrência entre os pares	0.456	0.091	5.003	0.000	1.301	0.542
INTERESSADO =~						
Lacuna na formação anterior	0.859	0.094	9.139	0.000	1.306	0.574
Construção de conhecimento textos língua estrangeira	0.679	0.083	8.190	0.000	1.033	0.426
Medo e dificuldade de se expressar	0.799	0.091	8.822	0.000	1.215	0.494
ANGUSTIADO =~						
Procrastinação	0.767	0.061	12.570	0.000	1.076	0.540
Pressão interna	0.916	0.065	14.116	0.000	1.286	0.637
Sentimento de acomodação	0.804	0.074	10.855	0.000	1.128	0.454
Medo de não atingir a expectativa...	1.033	0.074	13.899	0.000	1.450	0.620
Autodeterminação =~						
Resignado	2.922	0.607	4.815	0.000	0.946	0.946
Perturbado	2.672	0.555	4.813	0.000	0.937	0.937
Pressionado	0.675	0.062	10.973	0.000	0.560	0.560
Interessado	1.146	0.138	8.296	0.000	0.753	0.753
Amedrontado	1.527	0.152	10.057	0.000	0.837	0.837
Angustiado	0.985	0.085	11.529	0.000	0.702	702

Fonte: Dados da Pesquisa.

Pode-se observar de acordo com os resultados, que à medida em que a autodeterminação aumenta, as 6 variáveis latentes que revelam o sentimento emocional do mestrando ao enfrentar as barreiras, também aumentam em menor ou maior valor, mostrando que há correlação positiva. Ou seja, o aumento da Autodeterminação aumenta a variável latente “Resignado”, seguido das variáveis “Perturbado”, “Amedrontado”, “Interessado”, “Angustiado” e “Pressionado”, nesta ordem.

Tabela 31 - Regressão entre autodeterminação e a conclusão do curso

<i>Latent Variables</i>	<i>Estimate</i>	<i>Std. Err.</i>	<i>z-value</i>	<i>P(&gt; z )</i>	<i>Std. Lv.</i>	<i>Std. All</i>
SITUAÇÃO~						
Autodeterminação	0.032	0.009	3.488	0.000	0.032	0.129

Fonte: Dados da Pesquisa.

Tal qual ao se observar a relação da Autodeterminação e a Conclusão do curso, por meio da unidade de medida dada pela regressão, observa-se que a conclusão aumenta 0,032 a cada 1 unidade de autodeterminação, o que mostra que estão relacionados.

A relação entre as variáveis latentes e a autodeterminação pode ser visualizada na Tabela 32.

Tabela 32 - Relação entre variáveis latentes e a autodeterminação

<i>Latent Variables</i>	<i>Estimate</i>
Concorrência desleal devido a estabilidade profissional	0.330
Falta de recursos materiais na Universidade	0.261
Falta de monitoramento de resultados	0.245
Desfavorável condição financeira	0.214
Pressão Familiar	0.231
Pressão Social	0.334
Pressão para produzir	0.610
Pressão para publicar	0.393
Falta de tempo para se dedicar aos estudos	0.186
Falta de tempo dos docentes para atendimento...	0.383
Difícil relacionamento com professores...	0.447
Impacto da falha da formação docente...	0.284
Reduzida Oferta de cursos...	0.246
Rigidez da Universidade...	0.338
Excessiva burocracia a ser cumprida na Instituição	0.322

---

Demasiada carga horária exigida no curso	0.255
Intensa concorrência entre os pares	0.294
Lacuna na formação anterior	0.329
Construção de conhecimento textos língua estrangeira	0.182
Medo e dificuldade de se expressar	0.244
Procrastinação	0.291
Pressão interna	0.406
Sentimento de acomodação	0.206
Medo de não atingir a expectativa...	0.385
Situação	0.017
Superação Concorrência desleal devido a estabilidade profissional	0.029
Superação Falta de recursos materiais na Universidade	0.020
Superação Falta de monitoramento de resultados	0.009
Superação Desfavorável condição financeira	0.017
Superação Pressão Familiar	0.005
Superação Pressão Social	0.031
Superação Pressão para produzir	0.068
Superação Pressão para publicar	0.028
Superação Falta de tempo para se dedicar aos estudos	0.010
Superação Falta de tempo dos docentes para atendimento...	0.018
Superação Difícil relacionamento com professores...	0.017
Superação Impacto da falha da formação docente...	0.033
Superação Reduzida Oferta de cursos...	0.014
Superação Rigidez da Universidade...	0.008
Superação Excessiva burocracia a ser cumprida na Instituição	0.007
Superação Demasiada carga horária exigida no curso	0.022
Superação Intensa concorrência entre os pares	0.019
Superação Lacuna na formação anterior	0.022
Superação Construção de conhecimento textos língua estrangeira	0.010
Superação Medo e dificuldade de se expressar	0.013
Superação Procrastinação	0.032
Superação Pressão interna	0.052
Superação Sentimento de acomodação	0.011
Superação Medo de não atingir a expectativa...	0.047
Resignado	0.895
Perturbado	0.877
Pressionado	0.313
Interessado	0.568
Amedrontado	0.700
Angustiado	0.493

---

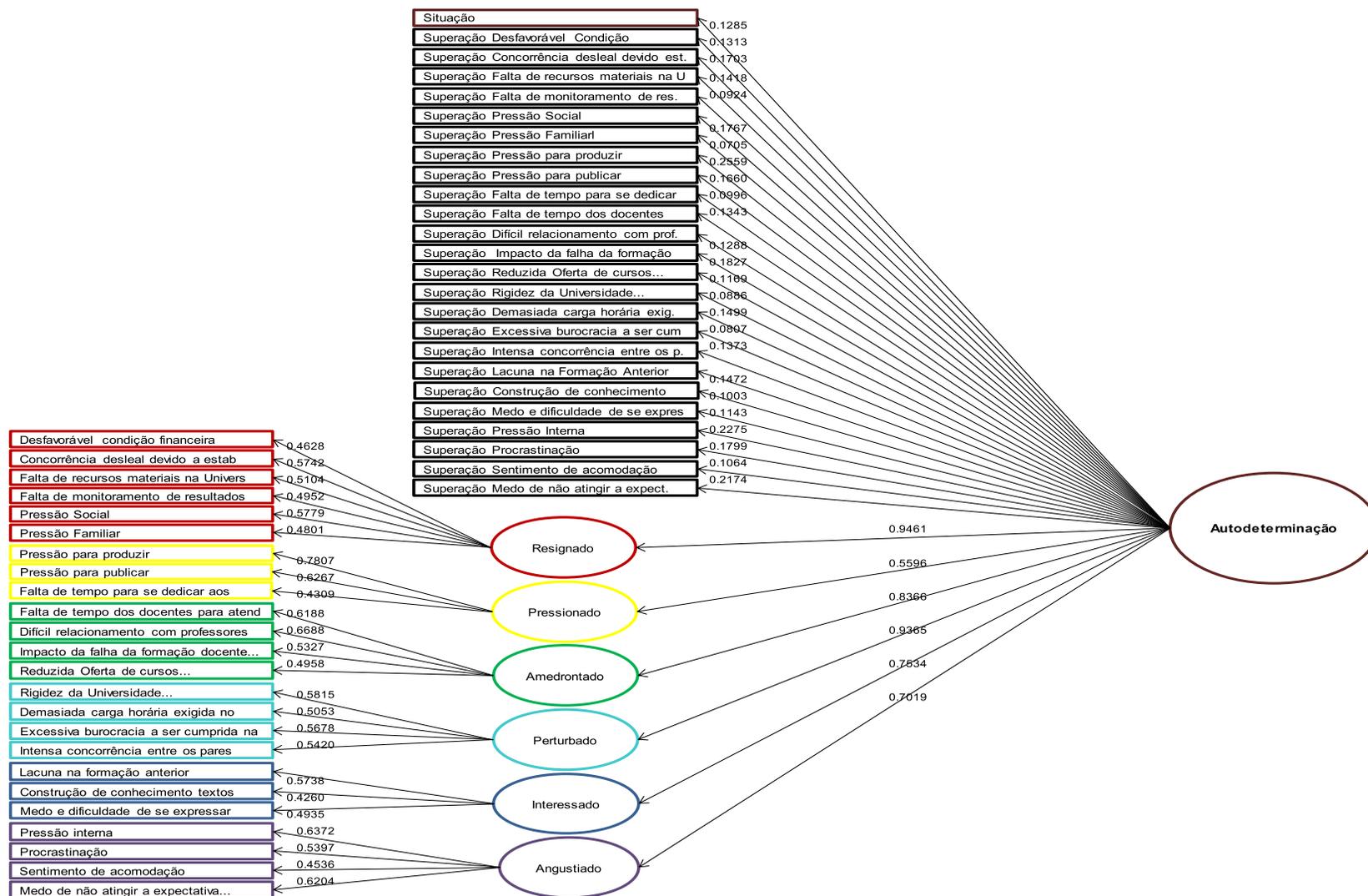
Fonte: Dados da Pesquisa.

O coeficiente de determinação (CD) que é o  $R^2$ , deve ter seu valor entre 0 e 1, sendo 1 o ajuste perfeito (HAIR *et. al.*, 2018). Obteve-se um  $R^2= 0,9517$ , o que demonstra qualidade no modelo obtido, pois explica 95,17% da variância da variável dependente a partir das variáveis independentes.

Os resultados mostram relevância estatística, ou seja, é possível confiar que a relação observada entre as variáveis, na amostra adotada no estudo, é um indicador confiável da relação destas variáveis na população. Esta afirmação é colocada devido ao nível de 'p' expor uma reduzida probabilidade de erro ao aceitar o resultado observado como aquele que represente a população.

Na sequência encontra-se a Modelagem de Equação Estrutural composta por seus itens e variáveis endógenas e exógenas.

Figura 6 - Resultado da Modelagem da Equação Estrutural



Fonte: Dados da pesquisa

Uma vez efetuados os processos de formação do modelo e fornecidos os dados e estimadas as relações, conduziu-se à avaliação do Resultado do modelo, conforme segue.

Esta etapa foi essencial para averiguar a qualidade dos resultados oriundos do modelo por meio de testes e os índices CFI, TLI, RMSEA, SRMR, AIC e BIC. Inicialmente utilizou-se o teste do modelo em relação ao saturado.

Tabela 33 - Teste de ajuste de qualidade: Modelo estimado *versus* modelo saturado

Estatística do teste	2876.983
Graus de liberdade	821
P-valor (Quiquadrado)	0.000

Fonte: Dados da Pesquisa.

No teste modelo estimado *versus* modelo saturado, quando  $p < 0.05$ , significa que o modelo saturado é melhor que o estimado, isto é, o modelo de comparação (nulo) possui ajuste inferior ao saturado. Na pesquisa observou-se que há um ajuste adequado.

Tabela 34 - Teste de ajuste de qualidade: Modelo base *versus* modelo saturado

Estatística do teste	16952.045
Graus de liberdade	1176
P-valor	0.000

Fonte: Dados da Pesquisa.

O teste modelo base *versus* modelo saturado inclui médias no modelo estimado, covariâncias das variáveis observadas, e também as covariâncias das variáveis exógenas, e se obtiver  $< 0.05$  o modelo saturado também é melhor que o Baseline e nesse estudo isso ocorreu.

Tabela 35 - Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação

RMSEA	0.053
Intervalo de confiança de 90% - <i>lower bound</i>	0.051
Intervalo de confiança de 90% - <i>upper bound</i>	0.056
P-valor RMSEA $\leq$ 0.05	0.004

Fonte: Dados da Pesquisa.

O índice de ajuste de erro de aproximação RMSEA avalia quanto o modelo proposto se adéqua a uma população e não apenas a uma amostra utilizada para estimar. No caso deste índice, quanto menor, melhor, porém, aconselha-se que não seja superior a 0,10. No estudo se obteve um índice de 0,053.

Se o *lower bound* for menor que 0.05 o modelo é bem ajustado, se o *upper bound* for menor que 0.10, o modelo possui um bom ajuste. Nesse caso, ainda pode se considerar bom, além de ser confirmado um *p*-close menor que 0,05, o que também é considerado bom.

Tabela 36 - Critérios de informações

Akaike (AIC)	110097.890
Bayesian (BIC)	112027.138
Sample-size adjusted Bayesian (BIC)	110744.125

Fonte: Dados da Pesquisa.

Entre os índices absolutos que comparam modelos para ver qual será o melhor, os critérios de informações de Akaike (AIC) e os critérios de informações Bayesianas (BIC) foram calculadas, considerando que quanto menor for seus valores, mais adequado será o modelo proposto. Nesse estudo, não se teve um comparativo, por esta razão os valores são postos somente a título de informação.

Tabela 37 - Índices de ajuste incremental

Comparative Fit Index (CFI)	0.870
Tucker-Lewis Index (TLI)	0.813

Fonte: Dados da Pesquisa.

O CFI obtido foi de 0,87 e o TLI de 0,81. Pela literatura tanto o CFI como o TLI devem ser próximos a 1 para que tenham bom ajuste, então pode-se afirmar que os resultados encontrados indicam um bom ajuste.

Tabela 38 - Raiz Padronizada do Resíduo Médio

SRMR	0.047
Parameter Estimates	
Standard errors	Standard
Information	Expected
Information saturated (h1) model	Structured

Fonte: Dados da Pesquisa.

No SRMR quanto menor o valor do resíduo, melhor, pois avalia quanto o modelo se distancia do real. Pela literatura o SRMR < 0,08 é considerado bom. No estudo se obteve 0,047, revelando-se bom.

Observa-se que são várias as medidas de qualidade de ajuste nesse estudo. Apesar do fato de que nem todos os resultados se apresentaram bons, deve-se levar em consideração que os valores podem ser excessivamente influenciados por vários motivos, alguns já citados anteriormente, como tamanho da amostra; correlações; variações não relacionadas ao modelo e a não normalidade multivariada (BYRNE, 2012; KLINE, 2011).

Após observados os valores das cargas fatoriais, dos testes de significância e dos indicadores de ajuste, pode se considerar que a Modelagem de Equação Estrutural proposta tem um ajuste adequado e a teoria da mensuração está correta.

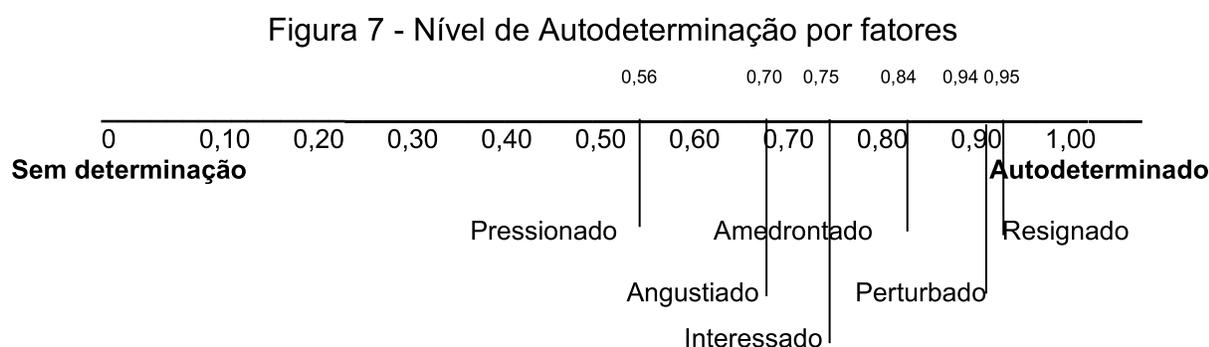
## 5.6 Análise da Propositura do Estudo

Esse estudo se propôs a analisar a relação existente entre a motivação e a conclusão do curso de mestrado, elaborando-se um modelo que demonstre esta relação. Para tal, foi adaptada uma escala de motivação e foram identificadas as dificuldades vivenciadas pelos mestrandos entre as situações, verificando-se o tipo de motivação presente no enfrentamento destas dificuldades, observada a sua relação com a autodeterminação, que finalmente se relacionou com a conclusão do curso.

As hipóteses geradas com base na propositura do estudo foram verificadas por meio da Análise Fatorial Confirmatória; Modelo de Equação Estrutural e correlação da superação das dificuldades até o momento em que o mestrando saiu do curso com sua autodeterminação.

Considerando o tipo de motivação presente no mestrando ao enfrentar as situações e sua relação com a autodeterminação em cursar o mestrado em gestão, foram elaboradas as hipóteses de 1 a 6. Para averiguá-las observou-se as variáveis latentes encontradas na Análise Fatorial Confirmatória

Estas variáveis latentes são as reações obtidas pelos mestrandos, e a Figura 8 mostra o seu nível de autodeterminação, pois os valores determinados para cada variável latente são os valores dos coeficientes que indicam a correlação entre os fatores e a Autodeterminação.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Vale salientar que as variáveis latentes foram explicadas por um misto de motivações, portanto, não estão diretamente ligadas a somente um tipo de motivação e os valores determinados para cada variável latente são os valores dos coeficientes que indicam a correlação entre os fatores e a Autodeterminação.

Em seguida constam, ainda, as correlações de todos os fatores com a autodeterminação, com seus valores de  $z$  e  $p > |z|$  que demonstram a força estatística da amostra e subsidiaram a verificação das hipóteses.

Tabela 39 - Correlação entre Fatores e a Autodeterminação

Fator	Coefficiente padronizado	Erro Padrão	Estatística $z$	Valor- $p$
Resignado	0,95	0,02	45,93	0,00
Perturbado	0,94	0,02	39,16	0,00
Pressionado	0,56	0,04	15,98	0,00
Interessado	0,75	0,04	19,19	0,00
Amedrontado	0,84	0,03	33,51	0,00
Angustiado	0,70	0,03	22,73	0,00

Fonte: Dados da Pesquisa.

Diante destes resultados as hipóteses  $H_1$  a  $H_6$  são confirmadas pela significância estatística apresentada, isto porque as respostas ao enfrentamento das barreiras revelam de forma não observável (latente) a motivação do mestrando, ou seja, quando se diz que os fatores latentes são estatisticamente significativos isso quer dizer que alterações no tipo de motivação ao enfrentar as barreiras mudam o nível de autodeterminação.

Além da comprovação por meio da significância estatística pode-se salienta ainda, por exemplo, que a **Hipótese 1 ( $H_1$ )**: a Amotivação presente no enfrentamento das barreiras impacta na autodeterminação do mestrando em cursar mestrado em gestão, e é refletida na menor presença de Amotivação entre os que estavam Resignados e Perturbados, que são as variáveis com maior autodeterminação.

A **Hipótese 7 ( $H_7$ )**: quanto maior a autodeterminação em cursar, mais se conclui o mestrado, foi confirmada por meio da Modelagem de Equação Estrutural, pois o resultado da regressão estimou em 0,036, com z-valor 4,485 e  $p(>|z|)$  0,000. Pode-se dizer que o aumento da autodeterminação aumenta em 3,6% as possibilidades da conclusão do curso pelo aluno.

A **Hipótese 8 ( $H_8$ )**: quanto menor a autodeterminação em cursar, mais desistência e desligamento do mestrado também é confirmada por meio da Modelagem de Equação Estrutural, porque elevações no nível de autodeterminação do mestrando aumentam a chance de terminar com êxito o curso em 3,6%, e considera-se a recíproca verdadeira.

Não se sabe, porém, se isso é pouco ou muito porque a variável latente autodeterminação não tem uma unidade de medida. No entanto, se fosse usado o coeficiente padronizado que é 0,128, se constataria que a elevação da autodeterminação em um desvio padrão eleva as chances de conclusão com êxito em 12,8%.

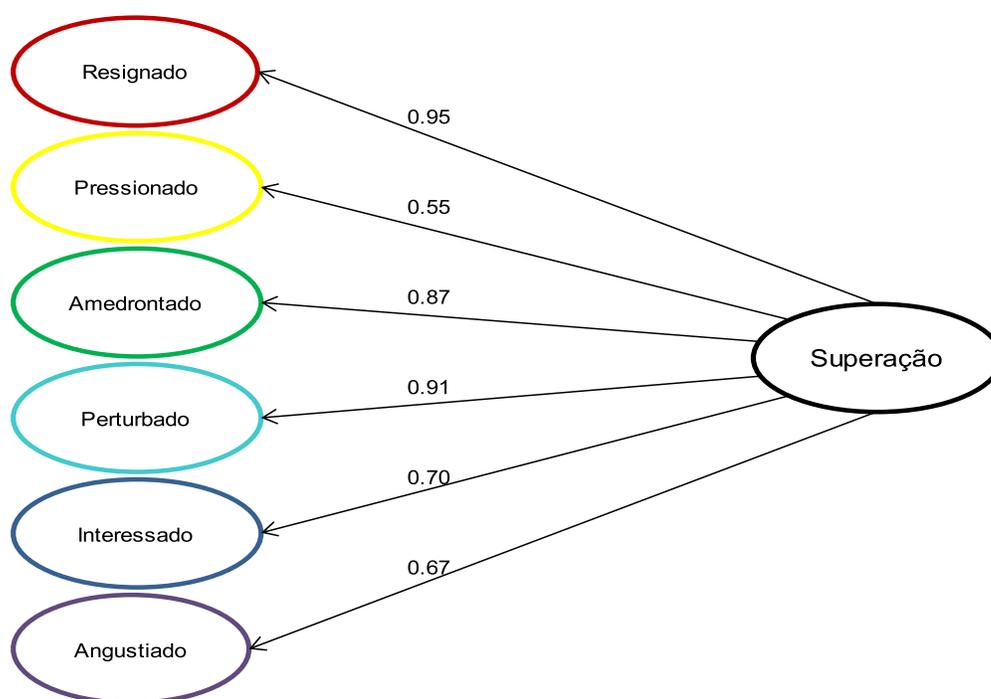
As **Hipótese 9 a 11** foram verificadas e confirmadas por meio da significância estatística, da correlação apresentada no Modelo de Equação Estrutural e do *continuum* de autodeterminação proposto por Deci e Ryan (2000).

A **Hipótese 9 ( $H_9$ )**: quanto maior a Amotivação menor é a superação das barreiras até a finalização do curso e a **Hipótese 11 ( $H_{11}$ )**: quanto maior a Autodeterminação do indivíduo maior a incidência da superação das barreiras, foram

confirmadas. Todas as 24 variáveis de superação relacionadas às barreiras tiveram a Autodeterminação influenciando a superação ao nível de 5% de significância, exceto a superação da Pressão para Produzir.

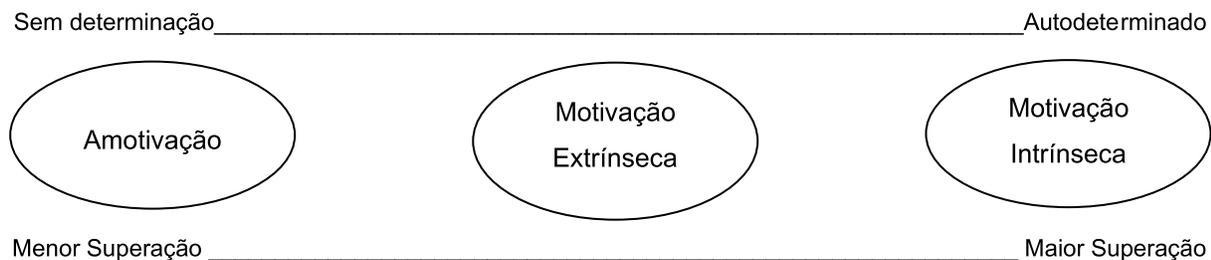
Quanto mais autodeterminado o mestrando se apresentou, ou quanto maior seu nível de motivação, maior era a chance de superação das barreiras, e em uma relação inversa constatou-se que quanto menos autodeterminado estava, menor era a chance de superar as barreiras.

Figura 8 - Relação entre a superação e os sentimentos



Fonte: Dados da Pesquisa.

A **Hipótese 10 (H<sub>10</sub>)**: quanto maior a presença da motivação extrínseca menor é a superação das barreiras em relação a Motivação Intrínseca, foi confirmada por ela estar entre a Amotivação e a Motivação Intrínseca na escala utilizada no estudo.

Figura 9 - Nível de superação no *continuum* de autodeterminação

Fonte: Dados da Pesquisa.

Assim, conclui-se que quando Motivado Extrinsecamente, quanto maior for a Autodeterminação, maior será a superação das barreiras em relação a Amotivação, e menor será a superação das barreiras em relação à Motivação Intrínseca, confirmando a hipótese H<sub>10</sub>.

## 6 DISCUSSÃO

Concluídos os testes empíricos e extraídos os resultados da primeira etapa do questionário que tratavam da adaptação e teste de uma escala de motivação, constatou-se que os respondentes estavam com Motivação Extrínseca Identificada em fazer o curso escolhido. Nesse tipo de motivação o indivíduo possui um pouco de regulação interna, pois não age por uma vontade própria, não acha a atividade interessante, prazerosa ou agradável, no entanto, age por considerar importante o benefício futuro que poderá obter com a atividade (RYAN; DECI, 2000b). Este achado corrobora outros estudos como de Souza e Miranda (2017), que também justificaram esta motivação pelo fato dos alunos realizarem as atividades a fim de obter benefícios futuros delas.

Os resultados obtidos indicam que os alunos buscam o mestrado porque este possibilitará a entrada no mercado de trabalho, competindo por um cargo melhor ou promoverá a melhoria que desejam em suas carreiras profissionais.

Nesse sentido, o curso de Economia foi o único a concentrar maior número de alunos que finalizaram o mestrado na faixa etária de 21 a 30 anos, o que indica que logo que saem da graduação estes alunos buscam o mestrado, muitas vezes adiando a entrada no mercado de trabalho, ao contrário do curso de Ciências Contábeis, por exemplo, que tinha mais alunos na faixa etária de 31 a 40 anos finalizando o curso. Esta situação também foi verificada na pesquisa de Durso *et al.* (2016, p. 255) cujos autores afirmam que “discentes de Ciências Contábeis adiam o objetivo de obter um grau acadêmico mais elevado por possuírem um perfil mais voltado para o mercado de trabalho”, para estes alunos a busca é por promoção de carreira.

Quando considerado o gênero, percebe-se que ambos os sexos ainda são regidos pelo vislumbre de um propósito posterior, de forma que o mestrado significa somente uma etapa de seu projeto de vida. Nessa trajetória as mulheres têm mais necessidade de considerar seus valores, sofrem mais pressões internas e não consideram tanto os estímulos externos como recompensa ou punição. Apesar de serem mais amotivados que as mulheres, entre os homens também há regulação interna e não se cobram com a mesma intensidade. São mais vorazes na busca pela recompensa, porém não abrem mão de seus valores pessoais.

Constatar que os homens são mais amotivados, diverge do resultado de estudos como de Santos e Alves Junior (2007), no entanto, converge com outros estudos como de Falcão e Rosa (2008), que constataram que a diferença entre os sexos é ainda reflexo da sociedade patriarcal que instiga os homens a cumprir tarefas para buscar recursos para se sustentar e sustentar sua família. Nesse estudo percebe-se que esta diferença pode ser também justificada na medida em que a maioria das respondentes eram solteiras, mais jovens que os homens e passaram mais tempo sem emprego, o que supostamente lhes deu mais tempo para se dedicar aos estudos.

Outra constatação é de que nas instituições privadas os alunos possuem mais automotivação, fazem o curso a fim de atingir um objetivo maior e não carregam tantas pressões internas ou externas. Nas instituições públicas há menos automotivação, os alunos sofrem mais pressão externa e interna, o que pode explicar o maior escore de desmotivação.

Na segunda etapa do questionário procurou-se, primeiramente, identificar as dificuldades que mais impactaram os mestrandos. A dificuldade confirmada com mais frequência foi a Pressão para Produzir, porém foi a Pressão para Publicar aquela que menos foi superada, além de ser a que mais os desmotivou.

Sabe-se que estas pressões fazem parte da variável Pressionado, que está relacionada a pressões internas e externas. Estas barreiras mostraram coeficientes padronizados bem elevados, o que causa preocupação e revela a necessidade de mudanças. Esta constatação se alinha ao resultado do estudo de Bispo e Costa (2016) de que a forma de avaliação no mestrado mediante a elaboração de artigos não está sendo adequada, e no próprio estudo os autores sugerem outras possibilidades de avaliar os alunos.

As pressões para produzir e para publicar foram consideradas pressões externas desde a realização do grupo focal, contudo, ficou claro que os alunos não se acham pressionados pelos docentes, mas pelas próprias exigências do curso. Além disso, afirmaram que estas dificuldades podem ultrapassar a necessidade de esforços do indivíduo, pois o mestrando pode produzir um artigo e submetê-lo a uma revista, no entanto, a partir do momento da submissão já não depende dele, a ele só resta

aguardar, e em meio a esta espera, surge a ansiedade entre outros sentimentos angustiantes.

Um estudo de Fried, Atkins e Irwin (2019) relacionado com um programa que avaliava o estresse e a ansiedade dos mestrados, e não tratava da autodeterminação, mas estudava os estressores, detectou o relacionamento com os professores; a pressão para publicar; o medo de falhar e o prazo para finalizar a dissertação, como situações estressantes. Ao comparar os achados com os desse estudo, percebe-se que somente o prazo para concluir a dissertação não se confirmou desde a fase do grupo focal.

Tal situação ocorreu também ao comparar o resultado desse estudo com o de Santos e Alves Junior (2007), que apresentava a articulação do tempo e focava nos prazos. No presente estudo as questões relacionadas ao tempo se referiram a falta de tempo para se dedicar aos estudos. No grupo focal ficou evidenciado que esta articulação do tempo não deveria estar relacionada a prazos, pois prazos são conhecidos desde o início do curso, portanto, cabe ao aluno se adaptar conforme compromisso inicial.

Quando analisadas as situações que menos impactaram nos mestrados se destacaram: Falta de Recursos Materiais, Intensa Concorrência e Concorrência Desleal, o que significa que a maioria apresentava bem-estar psicológico ao enfrentá-las e que por esta razão as supostas dificuldades não os abalaram.

Outras situações como a Pressão Social e a Pressão Familiar também foram enfrentadas com bastante satisfação. No grupo focal foi dito que a Pressão Familiar era superável, pois sabiam que iriam passar logo pela dificuldade e a conquista de seu objetivo seria seu afago. Além disso, revelaram que seus familiares não faziam por mal, mas por não terem estudado tanto quanto eles; em vista disso, era difícil entenderem a necessidade de tamanha dedicação.

Entretanto, percebeu-se que os não concluintes enfrentaram com mais frequência com Amotivação e não houve superação até finalizar seu tempo no curso. Neste sentido Ryan e Deci (2017) já afirmavam que o indivíduo deve ter suas necessidades básicas supridas para que haja motivação. O relacionamento faz parte do tripé destas necessidades, portanto, boa relação social e familiar são essenciais para o mestrado estar motivado.

Quanto à reação do mestrando ao enfrentar cada uma das dificuldades, pode-se dizer que quando enfrentou os acontecimentos Angustiado, ele mesmo se cobrava e se pressionava, apesar de muitos também estarem motivados por seu foco no objetivo ou em uma recompensa futura. Para Ryan e Deci (2019) quando autopressionados, seus sentimentos estão sendo levados por pressão da autoestima e autoaprovação.

Quando enfrentou Interessado, o aluno mostrou o quanto tinha anseio em aprender, contudo, observou-se o sentimento de incompetência detectado desde o grupo focal. O mestrando algumas vezes não se sentia capaz diante das situações de enfrentamento, identificando-se muito aquém de seus colegas e não se via com competência para cumprir as atividades exigidas. Porém, a competência é uma das necessidades básicas essenciais para o bem-estar psicológico e a autodeterminação (RYAN; DECI, 2017).

Quando enfrentou Amedrontado, claramente lhe faltou as necessidades psicológicas básicas. Para Ryan e Moller (2017) o indivíduo necessita das três necessidades básicas supridas, somente assim terá efeitos positivos em seu bem-estar. Na variável Amedrontado encontravam-se situações relacionadas aos docentes, que não foram vivenciadas pela maioria, mas apresentaram o maior nível de Amotivação entre as variáveis.

Ao estudar a relação aluno e professor, Viana *et al.* (2019); Lara e Quartiero (2017); Freitas e Souza (2018) e Hoffman *et al.* (2018) mostraram a complexidade da docência na pós-graduação, das múltiplas tarefas do professor, entre outras preocupações. Ao comparar os resultados dos referidos estudos com os resultados encontrados nesse estudo, percebeu-se que o bom relacionamento entre docente e mestrando pode ser prejudicado em função destas questões levantadas pelos estudos anteriores. Para Ryan e Deci (2020) deve-se compreender e promover o apoio necessário aos professores visto que a qualidade no relacionamento entre professor e aluno está no apoio às necessidades básicas de ambos.

Quando enfrentou Resignado, o mestrando apresentou maior satisfação de suas necessidades psicológicas básicas, o que significa que ao enfrentar as situações ele se encontrava com bem-estar psicológico e isto fez com que não lhe impactasse

negativamente, de tal forma que a maioria sequer considerou a situação vivenciada como uma barreira.

Quando enfrentou Perturbado, o mestrando foi mais movido por considerar um objetivo maior ou por pressão externa e pouco se desmotivou. No construto Perturbado observou-se um pouco menos de autonomia no mestrando. Sabe-se que os fatores ambientais afetam a motivação do indivíduo, visto que o contexto orienta seu comportamento e deve lhe dar subsídios para suas necessidades psicológicas básicas (SOBRAL, 2003), no entanto, para que supra a necessidade psicológica de autonomia deve-se evitar a linguagem de controle (RYAN; DECI, 2017).

De forma geral, a Motivação Intrínseca para realizar é o tipo de motivação mais presente nas 6 variáveis, exceto nas variáveis Angustiado e Pressionado, devido à presença frequente das pressões internas e externas, o que revela que tinham pouca autodeterminação. A presença desta motivação é considerada ideal, pois revela a possibilidade de melhores resultados em termos de aprendizagem, desempenho, entre outros aspectos (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

No entanto, se apreciados somente aqueles que consideraram as situações como dificuldades, a Motivação Extrínseca Identificada se destacou. Nesse contexto, o aluno percebia a atividade como instrumental para alcançar eventos externos almejados (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008), neste caso o título de mestre.

Entre os desistentes e desligados a Amotivação e a Motivação Extrínseca Externa foram mais frequentes, estes provavelmente tinham falta de interesse em frequentar as aulas, ficavam aborrecidos e com pouco foco no aprendizado (PEDERSINI; ANTONELLI; PETRI, 2019).

Para aqueles que persistiram, porém não passaram na banca, foi mais frequente a Motivação Extrínseca Introjetada. Isto significa que, enquanto os desistentes e desligados estavam sem motivação e pressionados por terceiros, os que não passaram em banca eram movidos pela pressão externa e interna e não se desmotivavam ao enfrentar as situações, mas enfrentavam porque esperavam ser reconhecidos, evitavam punição ou estavam em busca de recompensas futuras.

Quando examinada a relação existente entre as variáveis latentes e os não concluintes, viu-se que aqueles que enfrentaram Pressionados, em média, acima de 25% estavam Amotivados. Quem enfrentou Angustiado teve média de 17%;

Interessado 13%; Amedrontado 12%; Perturbado, 11% e Resignado 10%. Estes dados confirmam o que Ryan e Deci (2017) expuseram em seu estudo, que quanto mais pressão o aluno sofre, mais será minada sua autodeterminação.

Ainda sobre os não concluintes, notou-se que a origem das barreiras que mais impactaram neles foi relacionada ao tempo, a pressão e a ele mesmo e estas barreiras podem tê-los levado a desistirem do curso.

Entre as barreiras, as que mais se destacaram foram: Pressão para Publicar; Pressão para Produzir; Falta de Tempo para se dedicar aos estudos; Procrastinação; o Medo de não conseguir e a Falta de monitoramento da universidade. A procrastinação também foi objeto de estudo de Soares *et al.* (2020) que a apontaram como responsável pela redução do bem-estar e de forma inversa aumento do estresse e ansiedade.

Pode-se ponderar que as barreiras mais frequentes na trajetória dos mestrados eram as mesmas para os concluintes ou não concluintes. Assim também ocorreu com as barreiras menos frequentes. Contudo, dependendo da forma com que enfrentaram estas barreiras e da qualidade de sua motivação, obtiveram um resultado diferente ao final. Se mais desmotivado como os desistentes e desligados, este não conseguiu finalizar o curso; se tomado por pressões externas e internas lutou até o final, porém também não conseguiu finalizar, pois não passou em banca; e se esteve focado em seu objetivo maior, se não se ateu às dificuldade momentâneas, conseguiu finalizar o curso com êxito.

Em suma, o que irá impactar na trajetória deste aluno é a forma de enfrentar as barreiras e não necessariamente o fato de ter que enfrentá-las. Quando se fala sobre a forma de enfrentamento está se referindo a qualidade desta motivação e para Deci e Ryan (2000), a qualidade da motivação depende do quanto as necessidades psicológicas básicas estão sendo atendidas. Se reconhecida tal informação, bastaria focar nestas necessidades, que se estaria apoiando os alunos e, por consequência, tornando mais prazerosa a sua trajetória nos mestrados.

## 7 CONCLUSÃO

Nesse capítulo se apresenta a conclusão do estudo, suas implicações teóricas e práticas, suas limitações e recomendações para futuras pesquisas.

Ao se estudar a motivação, há de se ter em mente que existem diversas vertentes de estudos sobre a sua origem. Alguns autores alegam que só o próprio sujeito pode se motivar, enquanto outros como Skinner (1963) alegam que a motivação depende de um condicionamento. Nesse estudo, seguindo a linha da Teoria da Autodeterminação, considerou-se que as origens da motivação estão tanto no indivíduo quanto fora dele, pois se ele tem apoio para suprir suas necessidades psicológicas básicas, este apoio surge externo a ele.

Assim, esse estudo teve como objetivo central analisar a relação existente entre a motivação e a conclusão do curso de mestrado, revelando o seu ineditismo, pois além de ter sido adaptada uma escala da motivação para a pós-graduação, ele também revela por meio da identificação das situações vividas, as barreiras que os mestrandos enfrentaram; a qualidade motivacional que tinham ao enfrentarem; o impacto deste enfrentamento na autodeterminação; a influência da autodeterminação na conclusão do curso e, por fim, apresentou uma modelagem que possibilitou visualizar como se dão estas relações.

A ideia de se estudar a relação existente entre a motivação e a conclusão do curso surgiu da necessidade de evidenciar quais são e como ocorre o enfrentamento das barreiras pelos mestrandos, pois podem minar sua motivação levando-os muitas vezes a desistência ou desligamento do curso.

Entre os resultados encontrados nessa pesquisa, a Motivação Extrínseca Identificada se revelou como a motivação do mestrando em cursar o mestrado, ou seja, o mestrando da área de gestão está compenetrado em seu objetivo e age como se a atividade fosse somente um meio para um fim, neste caso, para a sua inserção no mercado de trabalho ou sua promoção na carreira profissional e/ou acadêmica.

Foram identificadas, confirmadas e analisadas as 24 situações enfrentadas pelos mestrandos, entre elas a Pressão para Produzir foi a barreira mais enfrentada e a Concorrência Desleal a que menos enfrentaram. Quanto à superação, a barreira

mais superada foi a Falta de Tempo para se dedicar aos estudos e a menos superada foi a Pressão para Publicar.

A maioria das situações foi vivenciada com mais frequência com a Motivação Intrínseca, mostrando que o aluno tem uma motivação interna ao enfrentar a situação, não chegando a considerá-la como uma dificuldade. Não obstante, aqueles que reconheceram as situações como dificuldades tiveram maior presença da Motivação Extrínseca Identificada. Ao se considerar somente os não concluintes, constatou-se a Pressão para Publicar e a Falta de Tempo para se dedicar aos estudos como barreiras predominantes da Amotivação.

Entre as formas de enfrentar as barreiras foram encontrados os fatores Resignado; Pressionado; Amedrontado; Perturbado; Interessado e Angustiado, e quando verificada a relação deles com a Autodeterminação foi confirmada uma oscilação na Autodeterminação, haja vista que as formas de enfrentamento possuem variada Motivação Intrínseca, Extrínseca e Amotivação.

Os constructos latentes que revelaram menor Autodeterminação foram o Pressionado e o Angustiado, ambos relacionados a pressão e baixa motivação de origem interna. O construto com maior Autodeterminação foi o Resignado, com baixa pressão e alta motivação de origem interna. Estes construtos mostraram que dependendo da forma com que os mestrados enfrentaram as situações, teve-se uma qualidade de motivação e quanto mais qualidade na motivação, mais se revelaram autodeterminados.

Examinada ainda a relação entre os fatores e a Autodeterminação, confirmaram-se as hipóteses H<sub>1</sub> a H<sub>6</sub>. Já analisando a influência da Autodeterminação na Conclusão ou não do curso, foi possível confirmar as hipóteses H<sub>7</sub> e H<sub>8</sub> e, por fim, verificando a superação das dificuldades, confirmaram-se as hipóteses H<sub>9</sub> e H<sub>11</sub>, sendo a H<sub>10</sub> rejeitada. Todas estas constatações foram destacadas na Modelagem de Equação Estrutural.

Diante dos resultados expostos, confirmou-se a tese: “a dinâmica de enfrentamento das barreiras estabelece a relação entre a autodeterminação e a conclusão ou não do curso” e, assim, espera-se ter propalado o alerta que o estudo traz, mostrando que a conclusão de um mestrado depende mais do mestrando do que do contexto ou dos atores que nele convivem, pois, a pressão que mais o prejudica

vem dele mesmo, o mesmo ocorrendo com a motivação que mais o impulsiona. Talvez seja necessário somente ele enxergar a capacidade que tem, e se necessitar de um apoio para mudar a qualidade de sua motivação, que seja por meio de transformações nele, no ambiente e na cultura escolar, a fim de maximizar seu bem-estar psicológico.

Vale lembrar que a Motivação Extrínseca não é ruim, desde que ela leve o aluno a ter motivação intrínseca, porque contribuir para o bem-estar psicológico não significa dar-lhe facilidades, mas dar-lhe suporte ao atendimento das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento. Dessa forma, o mestrando com bem-estar psicológico terá um estado mental positivo, com condições de processar os eventos, encontrando, assim, significações nas coisas e sentirá vitalidade em suas ações.

Aduz-se que esse estudo apresenta como contribuição no âmbito teórico a Escala de Motivação da Educação da Pós-graduação *stricto sensu* – EMEPSS, que mostra a qualidade da motivação do aluno em cursar seu mestrado ou doutorado. Ademais, por meio da modelagem, o estudo deixa mais nítido a associação entre a motivação e a situação final do aluno, revelando que a depender da forma com que ele enfrenta suas barreiras terá um impacto em sua autodeterminação, que pouco a pouco pode distanciá-lo do seu título.

No âmbito prático o estudo contribui revelando as dificuldades que mais impactam negativamente no mestrando e que poderão subsidiar mudanças nesta fase educacional. Dado que ao conhecer a motivação que predomina ao cursar e ao enfrentar as dificuldades, pode-se buscar formas de minimizar ações que reduzam a motivação e ampliar ações que a fortaleçam. Afinal, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, o indivíduo possui tendência natural para o desenvolvimento, contudo poderá necessitar de apoio do contexto.

O estudo teve como limitação o tempo entre o enfrentamento das barreiras e a resposta ao questionário, pois pode ter alterado a opinião dos respondentes que foi captada por meio de autorrelato, com natureza transversal. Por isso, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisa futura que tenha natureza longitudinal e investigue os recém titulados, desistentes ou desligados.

Ademais, sugere-se uma sequência desse estudo, mediante a utilização de metodologias qualitativas, que aprofundem questões relativas as barreiras e às

relações que impactam negativamente na trajetória do mestrando. Bem como as relações existentes entre as barreiras e os sofrimentos gerados, e as barreiras e as possíveis soluções.

Uma questão que surgiu diante da certeza de superação das barreiras por alguns respondentes e pode fomentar uma pesquisa futura, é: Como os mestrandos veem e ressignificam as dificuldades que passam? Com a possibilidade de o mestrando defender sua psique com a literatura lhe dando o suporte necessário.

Diante do achado dos motivos da escolha do curso também se levantaram alguns questionamentos que podem levar à estudos futuros, como: Qual a formação dada na pós-graduação? Será que existe um equívoco na formação de mestres? Será que existe influência de órgãos governamentais sobre a proposta de formação de mestres? Qual profissional está sendo formado e que atuará na graduação?

Por fim, sugere-se que seja replicado este estudo com as devidas adequações, na graduação, na pós-graduação para o doutorado e com os docentes destes níveis educacionais.

## REFERÊNCIAS

ALTOÉ, S. M. L.; FRAGALLI, A. C.; ESPEJO, M. M. S. B. A “dor do crescimento”: Um estudo sobre o nível de estresse em pós-graduandos de contabilidade. **Revista GUAL**, v. 7, p. 213-233, jan. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n1p213>. Acesso em: 13 dez. 2017.

ANATALINO, J. **À procura da melhor resposta**: Como usar a programação neurolinguística para construir um eficiente programa de vida. São Paulo: Biblioteca24hrs, 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ANPAD). **Institucional**. Maringá: ANPAD, 2020. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/sobre.php>. Acesso em: 13 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS (ANPCONT). **Institucional**. São Paulo: ANPCONT, 2020. Disponível em: <http://anpcont.org.br/institucional/#>. Acesso em: 12 dez. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO (ANPEPRO). **Institucional**. Florianópolis: ANPEPRO, 2020. Disponível em: <http://anpepro.org.br/historico/>. Acesso em: 13 out. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CENTROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA (ANPEC). **Institucional**. Niterói: ANPEC, 2020. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/novosite/br>. Acesso em: 13 out. 2020.

BARBOUR, R. S.; KITZINGER, J. **Developing Focus Group Research**: Politics, theory and Practice. London. Thousand Oaks. New Delhi: SAGE Publications, 1999.

BARBOZA, M. Q. Os cursos de mestrado que o mercado quer. **Revista Época**, São Paulo, 25 jun. 2017. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/06/os-mestres-que-o-mercado-quer.html>. Acesso em: 10 out. 2018.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa, com texto, imagem e som**: Um guia prático, 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BIGARELLI, B. As profissões que estarão em alta no Brasil em 2018. **Época negócios**, São Paulo, 06 dez. 2017. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2017/12/profissoes-que-estarao-em-alta-no-brasil-em-2018.html>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BISPO, M. S.; COSTA, F. J. Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem? **Caderno Ebape.br**, v. 14, n. 4, art. 4, out./dez. 2016. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512016000401001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1679-39512016000401001&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 set. 2019.

BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de Universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, v. 7, n. 2, p. 127-134, 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712008000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200003). Acesso em: 26 jan. 2019.

BRANCO, A. P.S. C.; ALMEIDA, M. A. Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 1, p. 45-67, mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v24n1/1982-5765-aval-24-01-45.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: [www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG\\_Miolo\\_V2.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf). Acesso em: 08 dez. 2017.

BRIGGS, S. R.; CHEEK, J.M. The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. **Journal of Personality**, v. 54, n. 1, p. 106-146, 1986. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BYRNE, B. M. **Structural Equation Modeling with Mplus: Basic Concepts, applications, and programming**. New York: Routledge, 2012.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, p. 248-261, 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/101>. Acesso em: 07 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório de Avaliação 2010-2012**. Brasília, DF: CAPES, v. 1, p. 5, 2013. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/ppgsasa2/files/2017/02/relatorio-avaliacao-2010-2013.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Sistema de Georreferências da Capes**. Brasília, DF: CAPES, 2016. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 6 jan. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório Técnico da DAV**. Brasília, DF: CAPES, v. 1, p. 31, 2018.

Disponível em:

[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/19122018\\_Cartilha-DAV-Egressos.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/19122018_Cartilha-DAV-Egressos.pdf). Acesso em: 21 jan. 2019.

COLARES, A. C. V.; CASTRO, M. C. C. S.; BARBOSA NETO, J. E.; DA CUNHA, J. V. A. Motivação docente na pós-graduação *stricto sensu*: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 30, n. 81, p. 381-395, set./dez. 2019. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/161332/155297>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CORREA, M. V. P.; LOURENÇO, M. L. The constitution of the identity of professors in advanced degree courses of two higher education institutions: a study based on the relations of power and the roles in organizations. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, Oct./Dec. 2016. Disponível em:

[https://www.scielo.br/pdf/cebape/v14n4/en\\_1679-3951-cebape-14-04-00858.pdf](https://www.scielo.br/pdf/cebape/v14n4/en_1679-3951-cebape-14-04-00858.pdf). Acesso em: 23 dez. 2017.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L. A. C. R. A pós-graduação no Brasil: Função técnica e função social.

**Revista Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 66-70, set./out.

1974. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v14n5/v14n5a06.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 7-21, set./nov. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para Psicologia**. 7. ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

DECI, E. L. The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. **Organization Behavior and human performance**, v. 8, p. 217-229, 1972. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/222307964\\_The\\_Effects\\_of\\_Contingent\\_and\\_Noncontingent\\_Reward\\_and\\_Controls\\_on\\_Intrinsic\\_Motivation](https://www.researchgate.net/publication/222307964_The_Effects_of_Contingent_and_Noncontingent_Reward_and_Controls_on_Intrinsic_Motivation). Acesso em: 20 set. 2018.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human**. New York: Plenum Press, 1985a.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. **Journal of research in personality**, v. 19, p. 109-134, 1985b. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0092656685900236?via%3Dihub>. Acesso em: 08 ago. 2019.

DECI, E. L. **Why we do What we do**: the dynamics of personal autonomy. New York: Putman Book, 1995.

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. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/216743170\\_The\\_What\\_and\\_Why\\_of\\_Goal\\_Pursuits\\_Human\\_Needs\\_and\\_the\\_Self-Determination\\_of\\_Behavior](https://www.researchgate.net/publication/216743170_The_What_and_Why_of_Goal_Pursuits_Human_Needs_and_the_Self-Determination_of_Behavior). Acesso em: 30 jun. 2019.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. Nova York: University of Rochester Press, 2002.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 1, p. 14-23, 2008a. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-03783-002>. Acesso em: 25 may 2020.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination Theory: A macrotheory os human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2019.

DURSO, S. O.; CUNHA, J. V. A.; NEVES, P. A.; TEIXEIRA, J. D. V. 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**, v. 27, n. 71, p. 243-258, maio/jun./jul./ago, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/117303>. Acesso em: 18 maio 2020.

DURSO, S. O.; NASCIMENTO, E. M.; CUNHA, J. V. A. Fatores Motivadores da Realização de Disciplinas em EAD: Um Estudo sob a Ótica da Teoria de Autodeterminação. **Future Studies Research Journal: Trends and Strategies**, v. 8, n. 2, p. 89-121, 2016. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/42337/fatores-motivadores-da-realizacao-de-disciplinas-em-ead--um-estudo-sob-a-otica-da-teoria-de-autodeterminacao>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FALCÃO, F. F.; ROSA, V. V. Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração. *In*: XXXII ENCONTRO DA ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A789.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

FARO, A. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos do Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, p. 51-60, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/07.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FERNANDES, H. M.; RAPOSO, J. V. *Continuum* de Auto-determinação: validade para a sua aplicação no context desportivo. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 3, p. 383-395, 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2005000300007](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300007). Acesso em: 25 jun. 2020.

FIELD, W. E.; MARTIN, J. M.; MILLER, R.; WARD, M.; WEHMEYER, M.; Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. **Career Development for Exceptional Individuals**, v. 21, n. 1, p. 113-128. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254957671\\_Self-Determination\\_for\\_Persons\\_With\\_Disabilities\\_A\\_Position\\_Statement\\_of\\_the\\_Division\\_on\\_Career\\_Development\\_and\\_Transition](https://www.researchgate.net/publication/254957671_Self-Determination_for_Persons_With_Disabilities_A_Position_Statement_of_the_Division_on_Career_Development_and_Transition). Acesso em: 07 nov. 2020.

FLEITH, D. S. The role education of creativity in graduate according to students and professors. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 36, e 180045, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v36/1982-0275-estpsi-36-e180045.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2020.

FRIED, R. R.; ATKINS, M. P.; IRWIN, J. D. Breaking grad: Building resilience among a sample of graduate students struggling with stress and anxiety via a peer coaching model – An 8-month pilot study. **International Journal of Evidence Coaching and Mentoring**, v. 17, n. 2, 2019. Disponível em: [https://www.monarchsystem.com/wp-content/uploads/2019/08/Breaking-Grad\\_-Building-Resilience-Among-a-Sample-of-Graduate-Students-Struggling-with-Stress-and-Anxiety-via-a-Peer-Coaching-Model-%E2%80%93-An-8-Month-Pilot-Study.pdf](https://www.monarchsystem.com/wp-content/uploads/2019/08/Breaking-Grad_-Building-Resilience-Among-a-Sample-of-Graduate-Students-Struggling-with-Stress-and-Anxiety-via-a-Peer-Coaching-Model-%E2%80%93-An-8-Month-Pilot-Study.pdf). Acesso em: 10 set. 2019.

FREITAS, M. F. Q.; SOUZA, J. Formação em pesquisa na pós-graduação: possibilidades e desafios a partir da orientação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 9-18, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-9.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

FURR, R. M. **Scale Construction and psychometrics for social and personality psychology**. Los Angeles: SAGE: Wake Forest University, 2011.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 108-116, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a10.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organization Behavior**, v. 25, n. 1, p. 331-362, 2005. Disponível em: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005\\_GagneDeci\\_JOB\\_SDTtheory.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2005_GagneDeci_JOB_SDTtheory.pdf). Acesso em: 08 jul. 2017.

GEWIN, V. Careers. **Nature**, v. 490, n. 1, p. 299-300, Oct. 2012. Disponível em: <http://www.lerf.eco.br/img/publicacoes/Artigo%20Depress%C3%A3o%20e%20P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GUIMARÃES, T. A.; GOMES, A. O.; ODELIUS, C. C.; ZANCAN, C.; CORRADI, A. A. A rede de programas de pós-graduação em administração no Brasil: análise de relações acadêmicas e atributos de programas. **Revista de Administração Contemporânea**, v.13, n. 4, p. 564-582, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v13n4/a04v13n4.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2017.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 17, p. 143-150, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

HAIR, F. H. Jr.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. **Análise Multivariada de Dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAIR, F. H. Jr.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R.L. **Multivariate Data Analysis**. Edinburg: Pearson Education Limited, 2014.

HAIR, J. F. Jr.; SARSTEDT, M.; RINGLE, C. M.; GUDERGAN, S. P. **Advanced issues in partial least squares structural equation modeling**. Los Angeles: SAGE, 2018.

HOFF, J. **Concepções de ensino dos professores de contabilidade no contexto PPGC UFSC**. 2017. 172 f. Dissertação do Curso de Mestrado (Mestrado em Contabilidade). Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186169>. Acesso em: 22 jan. 2019.

HORTALE, V. A.; MOREIRA, C. O. F.; BOCHNER, R.; LEAL, M. C. Trajetória profissional de egressos de cursos de doutorado nas áreas da saúde e biociências. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 48, p. 1-9, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v48n1/0034-8910-rsp-48-01-0001.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

FREITAS, M. F. Q.; SOUZA, J. Formação em pesquisa na pós-graduação: possibilidades e desafios a partir da orientação. **Educar em revista**, v. 34, n. 71, p. 125-141, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-125.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

HOFFMANN, C.; MARCHI, J.; COMORETTO, E.; MOURA, G. L. Relações entre autoconceito profissional e produtivismo na pós-graduação. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v30/1807-0310-psoc-30-e167961.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008. [online]**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. [online]**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 22 set. 2020.

JESSON, J. K.; MATHESON, L.; LACEY, F. M. **Doing your literature review: traditional and systematic techniques**. Los Angeles: SAGE, 2011.

KLINE, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling**, 3. ed. New York: The Guilford Press, 2011.

LARA, R. C.; QUARTIERO, E. M. Trabalho Ubíquo na pós-graduação stricto sensu: in/extensificação e multitarefas. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais Eletrônicos ANPED**. São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240014.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-70772013000200007&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-70772013000200007&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 20 set. 2017.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2752/2100>. Acesso em: 06 mar. 2020.

LI, S. M.; MA W. W. K. Motivation factors for accounting learning-Development of a holistic framework. In: International Conference on Hybrid Learning-ICHL 2012. **Proceedings**, p. 243-252, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262325649\\_Motivational\\_Factors\\_for\\_Accounting\\_Learning\\_-\\_The\\_Development\\_of\\_a\\_Holistic\\_Framework](https://www.researchgate.net/publication/262325649_Motivational_Factors_for_Accounting_Learning_-_The_Development_of_a_Holistic_Framework). Acesso em: 22 ago. 2018.

LIMA FILHO, R. N. **Autorregulando e Autodeterminando**- duas formas de alunos de pós-graduação aprenderem a aprender contabilidade. 2016. Tese (Doutorado em Contabilidade e Atuária) - Programa de Pós-graduação em Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-14062016-111715/pt-br.php>. Acesso em: 13 jan. 2020.

LINCON, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park: SAGE, 1985.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e 0203826, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0203826.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

MARÔCO, J. P.; CAMPOS, J. A. D. B.; VINAGRE, M. G.; PAIS-RIBEIRO, J. L. Adaptação transcultural Brasil-Portugal da Escala de Satisfação com o suporte social para estudantes do Ensino Superior. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 2, p. 247-256, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-79722014000200247&lng=es&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-79722014000200247&lng=es&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 jan. 2019.

MAURENTE, V. S. Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. **Interface**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v23/1807-5762-icse-23-e180734.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

MEARS, J.; KILPATRICK, M. Motivation for exercise: Applying theory to make a difference in adoption and adherence. **ACSM's Health & Fitness Journal**, v. 12, n. 1, p. 20-25, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232155796\\_Motivation\\_for\\_exercise\\_Applying\\_theory\\_to\\_make\\_a\\_difference\\_in\\_adoption\\_and\\_adherence](https://www.researchgate.net/publication/232155796_Motivation_for_exercise_Applying_theory_to_make_a_difference_in_adoption_and_adherence). Acesso em: 17 maio 2020.

MESQUITA, J. M. C. **Estatística multivariada aplicada à administração**: Guia prático para utilização do SPSS. São Paulo: CRV, 2010.

MORAES, F. M. Universidades não tem diagnóstico da saúde mental de seus alunos de pós. **Folha de São Paulo**, São Paulo, dez. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/12/1944690-universidades-nao-tem-diagnostico-da-saude-mental-dos-alunos-de-pos.shtml>. Acesso em: 28 dez. 2017.

NASCIMENTO, J. C. H. B.; MACEDO, M. A. S. Modelagem de Equações Estruturais com Mínimos Quadrados Parciais: um exemplo da aplicação do Smartpls em pesquisas em contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 10, n. 3, p. 289-313, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.repec.org.br/repec/article/view/1376>. Acesso em: 04 fev. 2019.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, A. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, 406-413, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a08v20n3.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

NOBREGA, M. H. Advisers and their Students in the 21st Century: challenges for the graduate programs. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, July/Sept. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/en\\_2175-6236-edreal-2175-623674407.pdf](https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n3/en_2175-6236-edreal-2175-623674407.pdf). Acesso em: 30 mar. 2019.

OLIVEIRA, M.; FREITAS, H. M. R. *Focus Group – pesquisa qualitativa resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento*. **Revista de Administração**, v. 33, n. 3, p. 83-91, 1998. Disponível em:

file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/Oliveira\_Freitas\_1998\_Focus-Group-----pesquisa-quali\_18173.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

PASQUALI, L. Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento. Brasília, DF: **Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida**. UNB: INEP, 1996.

Disponível em:

[https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/teoria\\_metodos\\_ciencias\\_comportamento.pdf](https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/teoria_metodos_ciencias_comportamento.pdf). Acesso em: 12 jan. 2019.

PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, D. C He who ignores the past is doomed to repeat it: distortions of postgraduate evaluation in Brazil based on Capes' history.

**Caderno EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, Oct./Dec. 2018. Disponível em:

[https://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n4/en\\_1679-3951-cebape-16-04-642.pdf](https://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n4/en_1679-3951-cebape-16-04-642.pdf).

Acesso em: 30 mar. 2019.

PEDERSINI, D. R.; ANTONELLI, R. A.; PETRI, S. M. Teoria da Autodeterminação: Relações e Motivações. *In: XIX USP INTERNATIONAL CONFERENCE IN ACCOUNTING*. 19., 2019, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: USP, 2019. Disponível em:

[https://congressosp.fipecafi.org/anais/Anais2019\\_NEW/ArtigosDownload/1746.pdf](https://congressosp.fipecafi.org/anais/Anais2019_NEW/ArtigosDownload/1746.pdf).

Acesso em: 13 ago. 2020.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: Uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 30, p. 19-32, jun. 2007. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34221/36953>. Acesso em: 12 jul. 2018.

PORTER, L. W., LAWER, E. E. **Managerial Attitudes and performance**. Illinois, Homewood: Richard D. Irwin, Inc., 1968.

REGO, J. M. R. Autonomia dos centros de pós-graduação em economia: uma abordagem institucional e de história oral. **Repertório Digital FGV**, 1997. Disponível em: [https://pesquisa-](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/publicacoes/P00182_1.pdf)

[eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/publicacoes/P00182\\_1.pdf](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/publicacoes/P00182_1.pdf). Acesso em: 21 jan. 2019.

REJOWSKI, M.; RODRIGUES, V. B. Autoplágio e Pesquisa Científica: Moral e Ética na Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade. **Rosa dos Ventos**, v. 10, n. 4, p. 814-828, 2018. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/rosadosventos/article/view/5852>. Acesso em: Acesso em: 06 fev. 2020.

RESCHKE, C. Mestrado Profissional já é valorizado pelas empresas. **On-line Revista Exame**, São Paulo, 23 jul. 2013. Disponível em:

<https://exame.abril.com.br/carreira/da-academia-para-o-mercado/>. Acesso em: 22 jan. 2019.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000a. Disponível em: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_SDT.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf). Acesso em: 02 maio 2018.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 54, p. 54-67, 2000b. Disponível em: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDefs.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDefs.pdf). Acesso em: 18 jun. 2019.

RYAN, R. M. **The Oxford Handbook of Human Motivation**. New York: Oxford University Press, 2012.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness**. New York: Guilford Press, 2017.

RYAN, R. M.; MOLLER, A. C. Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation: a self-determination theory perspective. *In*: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S.; YEAGER, D. S. (org.). **Handbook of competence and motivation: theory and application**. New York: Guilford Press, 2017.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination. *In*: ELLIOT, A. (org.) **Advances in Motivation Science**. New York: Academic Press, 2019.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, p. 1-11, Apr. 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração**, v. 2, n. 2, p. 250-269, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555/863>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANTOS, A. F.; ALVES JUNIOR, A. Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 104-113, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-79722007000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-79722007000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 jun. 2019.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-605, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SANTOS, A. S.; PERRONE, C. M.; DIAS, A. C. G. Adaptação à pós-graduação *stricto sensu*: uma revisão sistemática de literatura. **Psico-USF**, v. 20, n. 1, p. 141-152, jan./abr. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276160838\\_Adaptacao\\_a\\_pos-graduacao\\_stricto\\_sensu\\_uma\\_revisao\\_sistemica\\_de\\_literatura](https://www.researchgate.net/publication/276160838_Adaptacao_a_pos-graduacao_stricto_sensu_uma_revisao_sistemica_de_literatura). Acesso em: 29 set. 2019.

SELF-DETERMINATION Theory. **Portal Self-determination Theory**. [2018]. Disponível em: <http://selfdeterminationtheory.org/domains/education-domain/>. Acesso em: 12 nov. 2018.

SEURING, S.; MÜLLER, M. From a literature review to a conceptual framework for sustainable supply chain management. **Journal of cleaner production**, v. 16, n. 1, p. 1699-1710, 2008. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/From-a-literature-review-to-a-conceptual-framework-Seuring-Mu%CC%88ller/d1c310550f495d9183f8817ac8028d10d42cd0ce>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SHELDON, K. M.; OSIN, E. N.; GORDEEVA, T. O.; SUCHKOV, D. D.; SYCHEV, O. A. Evaluating the dimensionality of Self-determination Theory's Relative Autonomy Continuum. **Personality and social Psychology Bulletin**, v. 43, n. 9, p. 1215-1238, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317866212\\_Evaluating\\_the\\_Dimensionality\\_of\\_Self-Determination\\_Theory's\\_Relative\\_Autonomy\\_Continuum](https://www.researchgate.net/publication/317866212_Evaluating_the_Dimensionality_of_Self-Determination_Theory's_Relative_Autonomy_Continuum). Acesso em: 23 maio 2020.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 12, n. 29, p. 683-714, dez. 2015. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/853>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SILVERMAN, D. **Interpretative Data: Methods for analyzing talk, text and interaction**. 2. ed. London: SAGE, 2001.

SKINNER, B. F. Operant Behavior American. **American Psychologist**, v. 18, p. 503-515, 1963. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/36fd/0131b5ae8f78db85b321ef93da67f6e3c534.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SOARES, A. K. S.; ANDRADE FILHO, J. A. L.; RIBEIRO, M. G. C.; REZENDE, A. T. Evaluar el papel de la procrastinación académica y el bienestar subjetivo en la predicción de la satisfacción con el programa de postgraduación. **Ciências Psicológicas**, v. 14, n. 1, p. 1-15, Jan./June 2020. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v14n1/1688-4221-cp-14-01-e2078.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SOBRAL, D. T. Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 19, n. 1, p. 25-31, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a05v19n1>. Acesso em: 23 nov. 2017.

SOUZA, A. S.; MIRANDA, G. J. (In) estabilidade da motivação em alunos de Ciências Contábeis. *In*: CONGRESSO UFU DE CONTABILIDADE, 2017, Uberlândia. **Anais eletrônicos [...]**. Uberlândia: UFU, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/19919/3/%28IN%29EstabilidadeMotiva%C3%A7%C3%A3oAlunos.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

TAYLOR, G. J.; BAGBY, R. M.; PARKER, J. D. A. The 20-item Toronto Alexithymia Scale IV. Reliability and factorial validity in different languages and cultures. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 55, p. 277-283, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/10602040\\_The\\_20-Item\\_Toronto\\_Alexithymia\\_Scale\\_IV\\_Reliability\\_and\\_factorial\\_validity\\_in\\_different\\_languages\\_and\\_cultures](https://www.researchgate.net/publication/10602040_The_20-Item_Toronto_Alexithymia_Scale_IV_Reliability_and_factorial_validity_in_different_languages_and_cultures). Acesso em: 20 Jan. 2020.

TORRES, M. **A autodeterminação de adolescentes e adultos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Reabilitação Psicomotora) – Programa de Pós-graduação em Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/10547/1/Tese%20final%20-%20Manuel%20Torres.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TURABIK, T.; BASKAN, G. A. The importance of motivation theories in terms of education systems. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, n. 186, p. 1055-1063, 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277964453\\_The\\_Importance\\_of\\_Motivation\\_Theories\\_in\\_Terms\\_Of\\_Education\\_Systems](https://www.researchgate.net/publication/277964453_The_Importance_of_Motivation_Theories_in_Terms_Of_Education_Systems). Acesso em: 20 out. 2018.

TWENGE, J. M. *Generation me: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled-and more miserable-than ever before*. Nova York: Atria PaperbackFree Press, 2014.

VALLERAND, R. J.; BLAIS, M. R.; LACOUTURE, Y.; DECI, E. L. L'échelle des orientations générales à la causalité: Validation Canadienne française du general causality orientations scale. **Canadian Journal of behavioral Sciences**, v. 19, n. 1, p. 1-15, 1987. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.719.3594&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VALLERAND, R. J.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N. M.; PELLETIER, L. G. Construction et validation L'échelle de Motivation en éducation (EME). **Canadian Journal of behavioral Sciences**, v. 21, n. 3, p. 323-349, 1989. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/dc1c/98dbab3a879b42b1461cc0391fc491dd6184.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIÈRE, N. M.; VALLIÈRES, E.F. The academic motivation scale: a Measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation

in education. **Educationl and Psychological Measurement**, v. 52, p. 1003-1017, 1992. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/209836138\\_The\\_Academic\\_Motivation\\_Scale\\_A\\_Measure\\_of\\_Intrinsic\\_Extrinsic\\_and\\_Amotivation\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/209836138_The_Academic_Motivation_Scale_A_Measure_of_Intrinsic_Extrinsic_and_Amotivation_in_Education). Acesso em 20 jul. 2018.

VALLERAND, R. J.; RATELLE, C. F. Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. *In*: DECI, E.; RYAN R. (org.). **Handbook of self-determination Research**. Nova York: The University of Rochester Press, 2002. Cap. 2, p. 37-63.

VANALI, A. C.; SILVA, V. B. Ações afirmativas na pós-graduação Stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86-108, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v49n171/1980-5314-cp-49-171-86.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

VIANA FILHO, M. V. C.; MATOS, T. G. R.; GALINDO, M. C. T.; SILVA, R., VALE, S. F. O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei nº 9394/1996. **Avaliação**, v. 24, n. 1, 127-147, mai. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-40772019000100127&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772019000100127&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 30 abr. 2020.

VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: Wiley, 1964.

WILKINSON, S. Focus group research. *In*: SILVERMAN, D. **Qualitative Research: Theory, Method and Practice**. London: Sage, 2004. Cap. 10, p. 177-199.

WONG, K. K. Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Techniques using smartPLS. **Marketing Bulletin**, v. 24, 2013. Disponível em: [http://marketing-bulletin.massey.ac.nz/v24/mb\\_v24\\_t1\\_wong.pdf](http://marketing-bulletin.massey.ac.nz/v24/mb_v24_t1_wong.pdf). Acesso em: 04 fev. 2019.

ZENORINI, R. P. C. **Estudos para a construção de uma escala de avaliação da motivação para aprendizagem – EMAPRE**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade São Francisco, Itatiba, 2007. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/6931277311625643.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

## APÊNDICE A – RELAÇÃO DE ARTIGOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Artigo	Autores
Avaliação da satisfação de estudantes público-alvo da educação inclusiva em cursos de pós-graduação de universidades públicas.	Ana Paula Silva Cantarelli Branco; Maria Amélia Almeida
O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei N° 9394/1996	Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho; Tereza Gláucia Matos; Melissa Cordeiro Torres Galindo; Roberta da Silva; Sílvia Fernandes do Vale
Ações afirmativas na pós-graduação <i>Stricto sensu</i> : análise da Universidade Federal do Paraná	Ana Crhistina Vanalil; Paulo Vinícius Baptista da Silva
Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros	Vanessa Soares Maurenre
Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no brasil	Jefferson Mainardes; Silvana Stremel
Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu: In/extensificação e multitarefas	Rafael da Cunha Lara; Elisa Maria Quartiero
<i>The role education of creativity in graduate according to students and professors</i>	Denise de Souza Fleith
Autoplágio e Pesquisa Científica: Moral e Ética na Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade	Mirian Rejowski; Vanuza Bastos Rodrigues
Formação em pesquisa na pós-graduação: possibilidades e desafios a partir da orientação	Maria de Fatima Quintal de Freitas; Jusamara Souza
Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação	Maria Helena Nóbregal
Relações entre autoconceito profissional e Produtivismo na pós-graduação	Celina Hoffmann, Janaína Marchi; Emanuely Comoretto e Gilnei Luiz de Moura
<i>Breaking Grad: Building Resilience Among a Sample of Graduate Students Strugglingwith Stress and Anxiety via a Peer Coaching Model</i>	Rebecca R. Fried; Melanie-Anne P. Atkins; Jennifer D. Irwin
Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes	Roberto Patrus; Helena Belintani Shigaki; Douglas Cabral Dantas
A constituição da identidade dos professores de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em duas instituições de ensino superior: um estudo baseado nas relações de poder e papéis em organizações	Marcos Vinícius Pereira Correa; Mariane Lemos Lourenço
Artigos como avaliação discente em disciplinas de pós-graduação: instrumento educativo ou subsistema de linha de montagem?	Marcelo de Souza Bispo; Francisco José da Costa

## APÊNDICE B – DIFICULDADES ENCONTRADAS NA LITERATURA

Elementos	Barreiras
Tempo	-Prazos inegociáveis (-proximidade de prazo de entrega de trabalho) -Incompatibilidade de vida acadêmica e vida pessoal (-tempo para estudo; -calendário de aulas muito fechado; atividades de grupo de pesquisa longas horas de trabalho)
Pressões	-Pressão para pesquisar e dar aula; -Pressão para produzir; -Pressão para publicar; -Excessiva cobrança por parte dos professores.
Social	-Preconceito; -Intensa Concorrência entre os pares; -Concorrência desleal devido a estabilidade profissional.
Conhecimento	-Lacunas na formação anterior (-necessidade de saber fazer pesquisa; -dificuldade na escrita; -dificuldade na interpretação de textos; -falta de leitura) -Dificuldade na leitura em língua estrangeira; -Intolerância a propostas inovadoras.
Pessoal	-Acomodação do aluno; -Medo e dificuldade de se expressar; -Medo de discordar com o professor; -Medo de não atingir o desempenho desejado pela banca; -Medo de não ter bom aproveitamento nas disciplinas; -Sentimento de isolamento.
Docente	-Acomodação do professor orientador; -Falhas na formação do docente (-Excessiva flexibilização na avaliação do aluno; Falta de apoio entre docentes; -Falta de sensibilidade docente; Falta de criatividade didática; -Docente com pensamento unilateral; Medo de se expor ou ousar; arrogância ou excessiva vaidade.); -Oscilação de humor do orientador e demais professores; -Ambiguidade de expectativas do orientador; -Falta de tempo do docente; -Carga horária dilatada;
Financeiro	-Condições financeiras desfavoráveis (-Corte de parte da remuneração; -Bolsa de estudos abaixo média salarial; -Pouco apoio do programa; Desemprego.)
Institucional	-Ausência do curso; -Falta de recursos materiais na Universidade; -Omissão em relação ao cenário que inibe a criatividade na Universidade; -Rigidez na organização dos espaços da Universidade.
Órgãos	-Cobrança em relação as várias funções do professor; -Produtivismo/exigência de intensa produção; -Falta de capacidade da escala de avaliação demonstrar a qualidade; -Falta de uniformidade da avaliação.

## APÊNDICE C – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA GRUPO FOCAL

O grupo focal tem como objetivo explorar as experiências e opiniões dos mestres em cursos de gestão dos últimos três anos, desistentes e/ou desligados durante este período.

O debate terá a condução da pesquisadora, a fim de que seja guiado em torno da seguinte questão: **“Quais as dificuldades encontradas pelos mestrados durante os cursos de mestrado na área de gestão?”**

Neste sentido, serão questionados a respeito de suas trajetórias no mestrado, além de se trazer à discussão as dificuldades já abordadas na literatura, nominando-as uma a uma, buscando sua confirmação ao instigá-los a expor suas opiniões.

Na busca de um bom resultado da sessão de grupo focal serão seguidos os seguintes passos:

- explicação do que é um grupo focal;
- explicação do que se trata o projeto de tese;
- explicação do objetivo deste grupo focal;
- exposição de alguns combinados que podem estar ;
- questionamentos

Como foi a trajetória no mestrado?

O que pode-se dizer a respeito das dificuldades aqui expostas, encontradas na literatura? (expondo por categorias) Estas dificuldades foram encontradas ao cursar o mestrado?

Quais dificuldades durante o curso de mestrado, que não está presente nas encontradas na literatura?

Ao finalizar a sessão pretende-se questioná-los: Houve algum tópico que tenha passado despercebido no debate? Alguém deseja fazer mais algum comentário?

## APÊNDICE D – DIFICULDADES CONFIRMADAS OU IDENTIFICADAS ATRAVÉS DO GRUPO FOCAL

<b>Elementos</b>	<b>Barreiras</b>
Tempo	-Falta de tempo para dedicar-se ao estudo; -Procrastinação.
Pressões	-Pressão para produzir; -Pressão para publicar; -Pressão interna; -Pressão familiar; -Pressão social.
Social	-Intensa concorrência entre os pares; -Concorrência desleal devido a estabilidade profissional.
Conhecimento	-Lacunas na formação anterior; -Dificuldade em construir conhecimento com textos em língua estrangeira.
Pessoal	-Sentimento de acomodação; -Medo e dificuldade de se expressar; -Medo de não atingir as expectativas.
Docente	-Falhas na formação do docente (Inclui: -falta de apoio entre docentes; -falta de criatividade didática; -docente com pensamento unilateral; -medo de se expor ou ousar; -ambiguidade de expectativas do orientador) -Difícil relacionamento com professores (Inclui: -falta de sensibilidade docente; -arrogância ou excessiva vaidade; -oscilação de humor do orientador e demais professores) -Reduzida oferta de cursos, seminários e workshops ofertados aos docentes; -Falta de tempo do docente (Carga horária dilatada);
Financeiro	-Condições financeiras desfavoráveis (Inclui: -Corte de parte da remuneração; -Bolsa de estudos abaixo média salarial; -Pouco apoio do programa; Desemprego.)
Institucional	-Excessiva burocracia a ser cumprida na Instituição (Universidade muito ligada ao convencional); -Falta de recursos materiais na Universidade; -Falta de monitoramento de resultados; -Demasiada carga horária elevada exigida no curso; -Rigidez da Universidade (Universidade muito ligada ao convencional)

## APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO

### I ETAPA - ESCALA PSICOMÉTRICA

Usando a escala a seguir, indique o quanto cada um dos itens corresponde a uma das razões pelas quais você esteve fazendo o Mestrado:

Considere "não corresponde" se a afirmação de modo algum corresponde com suas razões para ter cursado; "corresponde totalmente" se a afirmação corresponde exatamente a uma das razões que fizeram você cursar; e se corresponder parcialmente deverá escolher uma opção "entre 2 e 6" que represente o nível de correspondência entre a afirmação e uma das razões que fizeram você cursar.

1	2	3	4	5	6	7
Não corresponde						Corresponde exatamente

Porque você fazia o mestrado?

1. Porque pensava que com o mestrado eu encontraria um trabalho com bom salário mais tarde. O que somente com a graduação e pós-graduação <i>lato sensu</i> não conseguiria.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque sentia prazer e satisfação ao me superar em meus estudos, aprendendo coisas novas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque o mestrado iria me ajudar a me preparar melhor para a carreira que eu escolhi.	1	2	3	4	5	6	7
4. Pelo sentimento intenso obtido quando estava expressando minhas próprias ideias aos colegas e professores.	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque o mestrado me ajudava a me realizar como pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
6. Honestamente, eu não sei. Sentia que estava desperdiçando meu tempo no mestrado.	1	2	3	4	5	6	7
7. Para provar a mim mesmo(a) que era capaz de conquistar meu título de mestre.	1	2	3	4	5	6	7
8. A fim de obter um trabalho mais privilegiado no futuro.	1	2	3	4	5	6	7

9. Pelo prazer que experimentava quando descobria coisas novas, me superando no mestrado.	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque eventualmente, o mestrado poderia me ajudar a entrar no mercado de trabalho que eu queria.	1	2	3	4	5	6	7
11. Pelo prazer que sentia quando estava lendo autores interessantes.	1	2	3	4	5	6	7
12. Porque o mestrado me tornava um(a) pessoa melhor.	1	2	3	4	5	6	7
13. Sentia que não tinha boas razões para continuar o mestrado.	1	2	3	4	5	6	7
14. Pelo prazer que eu experimentava ao ampliar meu conhecimento em assuntos que me atraíam, mesmo que exigisse executar atividades difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque enquanto eu tinha sucesso no mestrado, eu me sentia importante.	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque eu queria ter “uma boa vida” mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque o mestrado me ajudaria a fazer uma escolha melhor para minha orientação de carreira.	1	2	3	4	5	6	7
18. Pela satisfação pessoal que experimentava ao aprender sobre coisas que tenho interesse, na busca pela excelência em meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7
19. Pelo prazer que eu experimentava quando me sentia absorvido totalmente por aquilo que alguns autores escrevem.	1	2	3	4	5	6	7
20. Porque o mestrado desenvolvia aspectos em mim que precisava melhorar.	1	2	3	4	5	6	7
21. Eu não sabia porque eu fazia o mestrado e, francamente, eu não me importava.	1	2	3	4	5	6	7
22. Para provar à mim mesma que era uma pessoa inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
23. Para ter um salário melhor futuramente.	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque eu acreditava que com o mestrado, poderia me tornar o profissional mais competente que desejava.	1	2	3	4	5	6	7

25. Pelo intenso sentimento que experimentava quando estava lendo sobre vários assuntos interessantes.	1	2	3	4	5	6	7
26. Porque o mestrado melhorava meus pontos fracos enquanto pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
27. Eu não sei. Eu não posso entender o que eu estava fazendo no mestrado.	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque eu queria mostrar a mim mesma que eu poderia obter sucesso em meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7

## II ETAPA – IDENTIFICAÇÃO DO IMPACTO DAS DIFICULDADES NA MOTIVAÇÃO

Com a escala a seguir, indique a reação mais provável diante de cada uma das barreiras.	Cumpria/superava pela recompensa ou porque me sentia pressionado(a)	Cumpria/superava para não me sentir culpado(a)	Cumpria/superava porque se identificava com meus objetivos	Cumpria/superava pois se identificava com meus valores	Cumpria/superava porque me sentia bem e ainda aprendia	Cumpria/superava pois queria experimentar as sensações	Não superava esta dificuldade no momento de enfrentá-la	Não encontrei esta dificuldade
	REAÇÕES DIANTE DAS BARREIRAS							
1.Falta de tempo para se dedica ao estudo								
2.Procrastinação								
3.Pressão para produzir								
4.Pressão para publicar								
5.Pressão interna								
6.Pressão familiar								
7.Pressão social								
8.Intensa concorrência entre os pares								
9.Concorrência desleal devido a estabilidade profissional								
10.Lacunas na formação anterior								
11.Construção de Conhecimento com textos em língua estrangeira								
12.Sentimento de acomodação								

13. Medo e dificuldade de se expressar									
14. Medo de não atingir as expectativas									
15. Impacto da Falha na formação do(s) docente(s)									
16. Difícil relacionamento com professores devido a constante oscilação de humor do orientador e demais professores									
17. Falta de tempo dos docentes para atendimento devido a sua excessiva carga horária									
18. Desfavorável condição financeira									
19. Reduzida oferta de cursos, seminários e workshop ofertados aos docentes									
20. Excessiva burocracia a ser cumprida na Instituição									
21. Falta de Recursos materiais na Universidade									
22. Falta de monitoramento de resultados									
23. Demasiada carga horária do curso									
24. Rigidez da Universidade, por estar muito ligada ao convencional									

Para cada questão anterior tinha a seguinte indagação:

Superou esta dificuldade ANTES DE finalizar o mestrado?

Sim

Não

### III ETAPA – DADOS DEMOGRÁFICOS

1. Gênero

Feminino

Masculino

Não desejo declarar

Outro

2. Faixa etária ao finalizar o curso de mestrado

Menos de 21anos

De 21 – 25 anos

De 26 – 30 anos

De 31 – 40 anos

De 41 – 50 anos

Acima de 50 anos

3. Estado civil

Solteiro

Casado

Outro (mencionar)

4. Qual a sua graduação anterior ao mestrado?

Administração

Ciências Contábeis

Economia

Engenharia da Produção

Direito

Outra (mencionar)

5. Qual o curso de mestrado que você optou?

Administração

Ciências Contábeis

Economia

Engenharia de Produção

Gestão Pública

Outro (mencionar)

6. Qual foi o motivo da escolha em cursar o mestrado?

Por necessidade profissional

Por maior empregabilidade

Por reconhecimento

Por pressão

Por querer seguir carreira acadêmica

Outros (mencionar)

7. Enquanto estava cursando o mestrado qual era a sua situação e trabalho?

Me mantive sempre empregado

Empregado durante quase todo mestrado

Desempregado durante todo período de mestrado

Desempregado durante quase todo curso

8. Obteve bolsa no período em que cursou o mestrado?

Sim, obtive durante todo curso

Sim, contudo só por um tempo

Não obtive

9. Qual a sua situação em relação ao mestrado?

Finalizou o curso com êxito

Desistiu antes de finalizar a fase de disciplinas

Foi desligado antes de finalizar a fase de disciplinas

Desistiu após a finalização das disciplinas

Foi desligado após a finalização das disciplinas

Não obteve aprovação na banca

10. Em qual região do Brasil fica a Instituição de Ensino em que cursou o mestrado?

Região sul

Região sudeste

Região centro-oeste

Região norte

Região nordeste

11. A Instituição de Ensino em que cursou o mestrado era:

Pública

Privada

## APÊNDICE F – ESCALA DE MOTIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – EMEPSS

### ESCALA DE MOTIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EMEPSS

Usando a escala a seguir, indique o quanto cada um dos itens corresponde a uma das razões pelas quais você esteve fazendo o Mestrado: Considere "não corresponde" se a afirmação de modo algum corresponde com suas razões para ter cursado; "corresponde totalmente" se a afirmação corresponde exatamente a uma das razões que fizeram você cursar; e se corresponder parcialmente deverá escolher uma opção "entre 2 e 6" que represente o nível de correspondência entre a afirmação e uma das razões que fizeram você cursar.

1	2	3	4	5	6	7
Não corresponde						Corresponde exatamente

Por que você fazia o mestrado?

1. Porque sentia prazer e satisfação ao me superar em meus estudos, aprendendo coisas novas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Porque o mestrado iria me ajudar a me preparar melhor para a carreira que eu escolhi.	1	2	3	4	5	6	7
3. Pelo sentimento intenso obtido quando estava expressando minhas próprias ideias aos colegas e professores.	1	2	3	4	5	6	7
4. Honestamente, eu não sei. Sentia que estava desperdiçando meu tempo no mestrado.	1	2	3	4	5	6	7
5. Para provar a mim mesmo(a) que era capaz de conquistar meu título de mestre.	1	2	3	4	5	6	7
6. A fim de obter um trabalho mais privilegiado no futuro.	1	2	3	4	5	6	7
7. Pelo prazer que experimentava quando descobria coisas novas, me superando no mestrado.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pelo prazer que sentia quando estava lendo autores interessantes.	1	2	3	4	5	6	7
9. Sentia que não tinha boas razões para continuar o mestrado.	1	2	3	4	5	6	7

10. Pelo prazer que eu experimentava ao ampliar meu conhecimento em assuntos que me atraíam, mesmo que exigisse executar atividades difíceis.	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque eu queria ter “uma boa vida” mais tarde.	1	2	3	4	5	6	7
12. Pela satisfação pessoal que experimentava ao aprender sobre coisas que tenho interesse, na busca pela excelência em meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7
13. Pelo prazer que eu experimentava quando me sentia absorvido totalmente por aquilo que alguns autores escrevem.	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque o mestrado desenvolvia aspectos em mim que precisava melhorar.	1	2	3	4	5	6	7
15. Eu não sabia porque eu fazia o mestrado e, francamente, eu não me importava.	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque eu acreditava que com o mestrado, poderia me tornar o profissional mais competente que desejava.	1	2	3	4	5	6	7
17. Pelo intenso sentimento que experimentava quando estava lendo sobre vários assuntos interessantes.	1	2	3	4	5	6	7
18. Porque o mestrado melhorava meus pontos fracos enquanto pessoa.	1	2	3	4	5	6	7
19. Eu não sei. Eu não posso entender o que eu estava fazendo no mestrado.	1	2	3	4	5	6	7
20. Porque eu queria mostrar a mim mesma que eu poderia obter sucesso em meus estudos.	1	2	3	4	5	6	7

## **APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INTEGRANTES DO GRUPO FOCAL**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre OS FATORES MOTIVACIONAIS PRESENTES NA CONCLUSÃO DOS CURSOS DE MESTRADO EM GESTÃO e está sendo desenvolvida por FERNANDA MOSSELINE JOSENDE COAN, do Curso de DOUTORADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS da UNISINOS, sob a orientação do(a) Professor Dr. ERNANI OTT e coorientação do Prof. Dr. ANDRÉ L. KORZENOWSKI.

Os objetivos do estudo são:

- verificar a motivação dos alunos de mestrado na área de gestão em fazer o curso escolhido;
- identificar os fatores motivacionais presentes no comportamento dos alunos de mestrado na área de gestão, no enfrentamento das barreiras, durante a realização do curso escolhido;
- avaliar um modelo que relacione os fatores motivacionais no enfrentamento das barreiras com o desfecho na conclusão do curso de mestrado na área de gestão.

A finalidade do estudo é contribuir para o conhecimento do custo do desenvolvimento científico para a saúde de novos pesquisadores, destacando por consequência as possibilidades na promoção de qualidade de vida dos alunos que estão envolvidos na escalada da evolução científica brasileira.

Solicitamos a sua colaboração para sessão de grupo focal, com tempo médio de uma hora, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área contábil e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as

atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Sinop/MT, 08 de agosto de 2019.

---

Assinatura do participante

Contato com a Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora (66) 99985-1879 ou por email [fernandacoan@unemat.br](mailto:fernandacoan@unemat.br)

## **APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONDENTES DO FORMULÁRIO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre OS FATORES MOTIVACIONAIS PRESENTES NA CONCLUSÃO DOS CURSOS DE MESTRADO EM GESTÃO que está sendo desenvolvida por Fernanda Mosseline Josende Coan, do Curso de doutorado em Ciências Contábeis da UNISINOS, sob a orientação do (a) Professor Dr. Ernani Ott e coorientação do Prof. Dr. André L. Korzenowski. O objetivo do estudo é verificar a relação existente entre a autodeterminação dos alunos de mestrado na área de gestão e a conclusão do curso. O estudo se justifica por ajudar a conhecer o custo do desenvolvimento científico para a saúde de novos pesquisadores, destacando por consequência as possibilidades na promoção de qualidade de vida dos alunos.

Solicitamos a sua colaboração para responder este questionário on-line, de forma anônima, com o risco de se aborrecer devido ao tempo para responder as questões e pelas lembranças necessárias para respondê-lo, no entanto, para minimizar estes riscos fizemos um questionário de forma didática, que possibilitará o preenchimento rápido. Solicitamos também sua autorização para utilizar os resultados em minha tese e apresentar os resultados deste estudo em eventos da área contábil e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

A pesquisadora estará a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Caso necessite, favor ligar para a pesquisadora (66) 99985-1879 ou por e-mail: [fernandacoan@unemat.br](mailto:fernandacoan@unemat.br)

**FERNANDA MOSSELINE JOSENDE COAN**

Ao confirmar seu aceite no presente Termo, você autoriza sua participação na pesquisa, e aceita que seus dados coletados sejam usados para fins científicos. Também declara que foi informado dos objetivos e dos procedimentos desta pesquisa. Ao clicar no botão aceite participar da pesquisa, você estará assinando virtualmente o Termo de Consentimento. É importante que você tenha uma cópia deste TCLE, e portanto, você pode fazer um “*print*” da tela, ou enviar um email a pesquisadora, solicitando sua via.

## APÊNDICE I – RELAÇÃO DE CURSOS INVESTIGADOS NA PESQUISA

Cursos Investigados
Administração
Administração - Gestão, Internacionalização e Logística
Administração das Micro e Pequenas Empresas
Administração de Empresas
Administração de Organizações
Administração do Desenvolvimento De Negócios
Administração e Ciências Contábeis
Administração e Controladoria
Administração e Desenvolvimento Empresarial
Administração e Desenvolvimento Rural
Administração e Gestão Da Assistência Farmacêutica
Administração Pública
Administração Pública E Governo
Administração Pública Em Rede Nacional
Administração Universitária
Administração: Gestão Internacional
Ciência Econômica
Ciências (Economia Aplicada)
Ciências Contábeis
Ciências Contábeis e Administração
Ciências Contábeis e Atuariais
Ciências Econômicas
Contabilidade
Contabilidade e Administração
Controladoria
Controladoria e Contabilidade
Controladoria e Finanças
Controladoria e Finanças Empresariais
Desenvolvimento Econômico
Desenvolvimento Econômico e Estratégia Empresarial
Desenvolvimento Socioeconômico
Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais
Economia
Economia Aplicada
Economia da Indústria e da Tecnologia
Economia de Empresas
Economia do Desenvolvimento
Economia Doméstica
Economia e Desenvolvimento
Economia e Gestão Empresarial
Economia e Mercados
Economia Empresarial E Finanças
Economia Política Internacional

Economia Rural  
Engenharia de Produção  
Engenharia de Produção e de Manufatura  
Engenharia de Produção e Sistemas  
Engenharia e Gestão da Inovação  
Engenharia Industrial  
Executivo em Gestão Empresarial  
Gestão Ambiental e Sustentabilidade – GEAS  
Gestão Contemporânea das Organizações  
Gestão da Informação  
Gestão de Cooperativas  
Gestão de Negócios  
Gestão de Organizações e Sistemas Públicos  
Gestão de Organizações Públicas  
Gestão de Políticas Públicas  
Gestão de Projetos  
Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação  
Gestão do Desenvolvimento Local Sustentável  
Gestão e Desenvolvimento Regional  
Gestão e Economia da Saúde  
Gestão e Estratégia  
Gestão e Inovação na Indústria Animal  
Gestão e Negócios  
Gestão e Políticas Públicas  
Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos  
Gestão em Organizações Aprendentes  
Gestão em Sistemas de Saúde  
Gestão Empresarial  
Gestão Estratégica das Organizações  
Gestão Internacional  
Gestão Organizacional  
Gestão para Competitividade  
Gestão Pública  
Gestão Pública e Cooperação Internacional  
Inovação e Desenvolvimento  
Logística  
Organizações e Mercados  
Políticas Públicas e Desenvolvimento  
Profnit - Propriedade Intelectual E Transferência De Tecnologia Para Inovação  
Sistemas de Gestão  
Sistemas e Processos Industriais  
Tecnologia e Gestão da Inovação