

## **ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO, À LUZ DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

**MÁRCIO CÉSAR DE OLIVEIRA QUIRINO**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA (UFRA)

**ANEIDE OLIVEIRA ARAUJO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)

**JOANA DARC MEDEIROS MARTINS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)

**RAIMUNDO MARCIANO DE FREITAS NETO**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN)

# ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO E DESEMPENHO ACADÊMICO, À LUZ DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

## 1 INTRODUÇÃO

A expansão do ensino de Ciências Contábeis foi marcada pelas sistemáticas mudanças que impactaram o ensino superior no Brasil, pelo crescimento do quantitativo de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e pelas mudanças no ambiente normativo motivado pelas convergências às normas internacionais (Miranda, 2011).

Os dados do censo da educação superior revelam um aumento na quantidade de Instituições de Ensino Superior (IES). Em 1998, o Brasil contava com 973 instituições, entre públicas e particulares. E em 2017, esse quantitativo cresceu para 2.448. Essa expansão também foi verificada nos cursos de Ciências Contábeis que, em 1998, contava com um total de 406 cursos e, em 2017, esse número chegou a 1.874 (Brasil, 2015).

No entanto, essa expansão não foi acompanhada da melhoria dos indicadores de qualidade da formação oferecida. No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), instrumento utilizado pelo Governo Federal para avaliar a qualidade do ensino superior do país, a nota dos discentes no componente de conhecimentos específicos ficou em torno de 38,37% (Brasil, 2015).

Adicionalmente, no Exame de suficiência realizado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), realizado em 2018.2, os participantes alcançaram uma média nacional de aprovação em torno dos 37%. E no Estado do Rio Grande do Norte, em específico, 48%, indicadores considerados insatisfatórios.

Na busca de compreender os fatores que motivam o ser humano, Deci e Ryan (1985, 2000) desenvolveram a Teoria da Autodeterminação. Para essa teoria, os indivíduos apresentam tendência natural para o desenvolvimento do seu eu a partir das interações com o contexto social. Essas interações proporcionam sua modificação, construindo a capacidade de síntese e organização do conhecimento, aliado à personalidade do indivíduo.

Essa teoria fundamenta-se em três constructos básicos: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação. No primeiro, a motivação advém da necessidade de sentir-se competente e autodeterminado, sendo motivado por agentes internos (Deci & Ryan, 2000). Nessa perspectiva, o indivíduo, quando consegue esse tipo de motivação, o seu desenvolvimento como humano será saudável e a sua integridade psicológica e coesão social (Deci & Ryan, 2000). Já o constructo da motivação extrínseca, o discente necessita de um fator externo para realizar determinada ação (Sobral, 2003).

Por fim, no constructo da desmotivação o educando não apresenta intenção de realizar alguma atividade. Esse fato, pode ser explicado crença existente de não ser capaz ou não vislumbrar os resultados favoráveis quando da realização da atividade (Deci & Ryan, 2000).

Diante disso, a motivação dos discentes apresenta-se como um campo de estudo que pode impulsionar a melhoria e as adaptações necessárias ao processo de aprendizagem em diversos níveis de ensino, ajudando a reduzir os entraves educacionais causados pelas características pessoais e ambientais (Lens, Matos & Vansteenkiste, 2008). Para tanto, faz-se necessário entender o que a alimenta e como ela pode ser promovida.

Em que pese as implicações da teoria da autodeterminação no contexto educacional, e os desencadeamentos possam fornecer resultados para a prática pedagógica, esta argumentação sustenta a elaboração desta pesquisa que tem como objetivo geral analisar como a motivação acadêmica afeta a auto percepção de aprendizagem pelos estudantes.

Este estudo encontra sustentação na necessidade de identificação dos níveis de motivação do alunado de contabilidade das instituições envolvidas na pesquisa. Dessa forma, apresenta relevância prática por apresentar uma descrição dos perfis de motivação dos alunos,

que podem ser associados ao desenvolvimento de estratégias que busquem fortalecer a aprendizagem.

Nesse sentido, vai ao encontro dos interesses dos docentes da área, tendo em vista que proporciona a compreensão de fatores que impactam o desempenho dos alunos de Ciências Contábeis, reforçando as evidências encontradas nos estudos sobre motivação no ensino superior avaliando os ingressantes e concluintes (Oliveira et al, 2010; Carmo, Miranda & Leal, 2012) diferenças motivacionais entre gênero (Boruchovitch, 2008; Viana e Viana, 2017) diferença na motivação entre Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas (Lopes, Pinheiro, Silva & Abreu, 2015), ao realizar uma pesquisa com alunos de instituições de ensino superior públicas e privadas, e amplia a possibilidade de aperfeiçoamento do curso e dos métodos aplicados na formação desse futuro profissional.

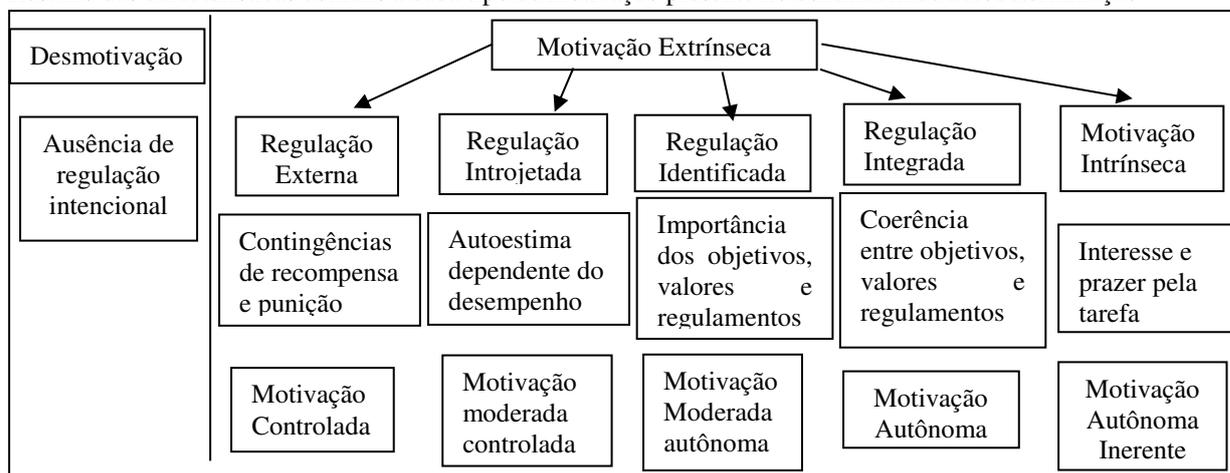
## 2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação (Self-determination Theory – SDT) tem como objetivo identificar duas questões básicas do ser humano: o porquê e como as pessoas agem, sendo levadas pelas diferentes formas de motivação, o que gera resultados diferentes em contextos sociais diferentes, ajudando ou dificultando o funcionamento e o bem-estar (Vierling, Standage, & Treasure, 2007).

A SDT preconiza que os seres humanos têm três pré-condições psicológicas básicas que são de autonomia, de competência e de relacionamento (Kausik & Hussain, 2018), as quais são nutrientes essenciais para o crescimento psicológico do indivíduo, que, em contato com o ambiente social, poderá apoiar ou frustrar as suas intenções de crescimento (Deci & Ryan, 2000).

Com a evolução dos estudos sobre SDT, Gagné e Deci (2005) elaboraram constructos teóricos que formaram um *continuum* de autodeterminação conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1  
Resumo das características comuns a cada tipo de motivação presente no continuum de autodeterminação



**Nota.** Adaptado de Gagné e Deci (2005)

Nessa estrutura, a motivação é constituída de seis diferentes tipos: desmotivação; motivação intrínseca; motivação extrínseca, que contempla quatro variações de como essa motivação é internalizada pelo sujeito: regulação integrada, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa.

Os discentes motivados intrinsecamente realizam atividades independentemente da existência de recompensas previamente estabelecidas, sendo motivados apenas pela experiência espontânea, associada aos interesses e ao prazer que os acompanham (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992).

Já a motivação extrínseca é verificada sempre que uma atividade é desenvolvida na perspectiva de algum fator externo ao indivíduo devido, principalmente, às consequências ou ao desfecho da ação realizada (Sobral, 2003). Há quatro variações, de acordo com o processo pela qual ela é internalizada: regulação externa, introjetada, por identificação e introjetada. (Grouzet, Otis, & Pelletier, 2006).

Na regulação externa, o indivíduo desenvolve as atividades, provocado por uma pressão externa ou uma promessa de recompensa ou ameaça de uma punição. O exemplo desse tipo de motivação pode ser observado no aluno que estuda na noite anterior ao exame avaliativo devido à pressão dos pais (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senècal, & Vallières, 1992).

Diferentemente, na regulação introjetada, o comportamento é motivado por pressões internas relacionadas à autoestima do estudante. Nesse tipo, o aluno realiza determinada atividade com a finalidade de afirmar seu autovalor buscando a amenização de ameaças (Cavenaghi, 2009). A regulação identificada acontece quando o comportamento do discente é motivado por si mesmo por identificar a atividade como importante (Gagné & Deci, 2005).

O último tipo de regulação extrínseca é a integrada, que parte do princípio de que o discente realiza a atividade por saber de sua importância e automaticamente integra as suas obrigações. Essa modalidade de motivação extrínseca é a mais aproximada da motivação intrínseca (Cavenaghi, 2009).

Para Ryan e Deci (2000), o menor nível de autodeterminação decorrente da desmotivação ou da motivação. Nesse estágio, o educando não apresenta a intenção de agir em relação a algo ou alguma atividade. Ele pode ser resultado da não valorização da atividade proposta ou de o indivíduo não se sentir capaz ou não acreditar nos resultados favoráveis após a realização das atividades.

É importante ressaltar que o perfil de autodeterminação dos indivíduos é sujeito a diferenças culturais e, portanto, o inventário de características associadas a cada realidade pode ser divergente, ainda permanecendo dentro do escopo da teoria.

Nesse sentido, os estudos internacionais tentaram identificar e comparar a motivação sob diferentes aspectos. Por exemplo, Chirkov e Ryan (2001) valeram-se de uma amostra de 264 estudantes da Rússia e Estados Unidos testando os constructos centrais em relação à autonomia percebida e auto regulação acadêmica. Concluíram que os estudantes russos apresentaram um maior controle pelos pais e professores.

Por outro lado, analisando a motivação dos estudantes Norte americanos Brouse, Basch, Leblanc, Mcknight & Lei (2010) avaliaram a motivação de 856 estudantes de 30 cursos de uma universidade da cidade de Nova York com a utilização da EMA e observaram diferenças em todos os níveis motivacionais quando avaliando a variável gênero. Os autores, destacaram ainda, que os discentes mais jovens apresentaram níveis mais elevados de motivação e níveis menores de motivação quando os alunos são responsáveis pelo financiamento dos seus estudos.

Em uma outra perspectiva de análise, Oqvist & Malmstrom (2017) investigaram a auto eficácia do aluno e a liderança dos professores na motivação educacional em 993 alunos do ensino secundário da Suécia. Concluíram que a liderança do docente tem importância para a motivação educacional.

Os estudos avaliaram a motivação dos discentes da modalidade presencial, buscando entender no contexto da Educação à Distância (EaD) Filak e Nicolini (2018) investigaram 240 estudantes das duas modalidades de ensino. Os pesquisadores concluíram que a EaD apresentou níveis inferiores de motivação, qualidade, autonomia e competência.

Diante disso, torna-se imprescindível a análise do caso brasileiro de forma comparativa a outros estudos realizados no Brasil, conforme apresentado na Tabela 1 e, mais especificamente, em relação a cursos da área de gestão.

**Tabela 1**

Estudos anteriores baseados na Teoria de Autodeterminação e realizados no Brasil

<b>Autores</b>	<b>Amostra</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Principais resultados</b>
Carmo et al. (2012)	261 alunos de Ciências contábeis de uma IES pública de Minas Gerais	O instrumento de pesquisa foi dividido em duas seções. Com questões de caracterização dos respondentes e a segunda solicitando a atribuição de notas para a motivação dos discentes para cursar um determinado conjunto de disciplinas.	Os resultados verificaram que os discentes apresentaram maior motivação nas disciplinas do núcleo profissional. Adicionalmente, concluíram que os estudantes dos períodos finais têm menor motivação dos que os alunos iniciantes.
Leal et al. (2013)	259 estudantes matriculados em todos os períodos do Curso de Ciências Contábeis de uma IES pública brasileira	Foi utilizado a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica. Para fins de tratamento dos dados foi realizada análise fatorial exploratória e estatística descritiva.	Constataram a existência de motivações diversificadas para a aprendizagem entre os universitários estudados. De um lado, encontram-se estudantes preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura atuação; de outro lado, estão aqueles preocupados apenas com a obtenção do diploma ou interessados em comparecer às aulas para garantir frequência.
Carmo e Carmo (2015)	159 estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES da região do Triângulo Mineiro	Os dados foram coletados por meio de um questionário e analisados com a estatística descritiva e análise de regressão linear e teste de <i>Wilcoxon</i> .	Verificou-se uma redução da motivação ao longo do curso, sendo mais acentuada nos discentes da modalidade a distância. Não apresentaram diferenças no grau de motivação geral entre as modalidades de ensino, apenas a variável idade poderia influenciar a motivação dos discentes.
Lopes et al. (2015)	412 estudantes de três regiões do Estado da Bahia	Os dados necessário para a realização do estudo coletados por meio de Escala de Motivação Acadêmica e tratados com a técnica de análise multivariada análise fatorial confirmatória e verificado diferenças de médias entre os grupos.	Verificou-se diferenças estatisticamente significativas entre a motivação dos alunos das IES públicas e privadas. Entretanto, quando analisado o gênero, o estágio do curso e a idade do aluno, as mulheres apresentaram maior motivação extrínseca por introjeção e intrínseca para a realização.
Bizarria, Carneiro, Silva, & Tassigny (2016)	339 discentes do curso de Administração Pública de uma IES pública	O instrumento para a coleta dos dados foi a Escala de Motivação Acadêmica.	As evidências da validade da escala, podendo ser utilizada para a associação entre os estados motivacionais e o desempenho escolar em cursos na modalidade a distância.

Durso, et al. (2016)	173 alunos de instituições de ensino públicas de Minas Gerais	Foi realizado um comparativo da motivação para a realização de uma pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Essa característica foi capturada com o auxílio da Escala de Motivação Acadêmica. Os dados foram tratados com testes de diferenças de médias e regressão linear múltipla.	Os alunos de graduações não apresentam diferença de nível motivacional. Foi possível constatar, também, que as mulheres, os mais velhos, aqueles com bolsa de iniciação científica, os provenientes das classes socioeconômicas mais baixas e aqueles cujas mães são mais escolarizadas tendem a apresentar motivação intrínseca.
Viana e Viana (2017)	278 graduandos em Administração	Com instrumento de coleta de dados a Escala de Motivação Acadêmica e tratamento dos dados com estatística descritiva e análise de regressão múltipla.	Como achados da pesquisa, os alunos do gênero masculino apresentaram maior desmotivação quando comparados com as alunas do gênero feminino.

Em síntese, os estudos brasileiros: (a) avaliaram a motivação sob uma ótica de estudantes de IES públicas (Carmo et al., 2012; Leal et al., 2013); (b) observaram a modalidade de ensino presencial e EaD (Carmo & Carmo, 2015); (c) realizaram validação da EMA no contexto do EaD (Bizarria et al., 2016) (d) compararam a motivação dos alunos de IES públicas e privadas (Lopes et al., 2015); (e) investigaram fatores motivacionais em relação à Pós-graduação (Durso et al., 2016); (f) observaram a motivação acadêmica em relação à nota e ao desempenho em disciplinas de estatística no curso de Administração (Viana & Viana, 2017).

Esses estudos concluíram que os estudantes apresentam maior motivação para as disciplinas que compõe o núcleo profissional do curso, estando relacionado ao aprofundamento do conhecimento para o exercício da profissão (Carmo et al. 2012; Leal et al. 2013). Quando comparados alunos em momentos diferentes de um mesmo curso, os estudos evidenciam que os discentes dos períodos finais apresentam menor motivação (Carmo et al. 2012), sendo esse fenômeno mais proeminente nos cursos à distância que nos presenciais (Carmo & Carmo, 2016).

Além disso, destaca-se a associação entre características do sujeito e a motivação. Dentre estas, nota-se que indivíduos do gênero feminino apresentam maiores motivações intrínseca e extrínseca (Lopes et al, 2015; Durso et al, 2016; Viana & Viana, 2017) e que a motivação de alunos jovens é mais suscetível a estímulos externos (Viana & Viana, 2017). Não obstante, não foi identificada a relação entre o exercício de uma atividade profissional e a motivação acadêmica do discente (Viana & Viana, 2017).

Em relação ao gênero, resultados apontam o gênero feminino é apresenta maior motivação extrínseca e intrínseca (Lopes et al. 2015) esses resultados estão em linha com o estudo de Durso et al. (2016) e Viana e Viana (2017).

Especificamente o estudo de Viana e Viana (2017), as conclusões desse estudo expõem que os alunos mais jovens são motivados externamente, quando relacionado a intensidade motivacional com o exercício de uma atividade, os autores concluíram não existir influência decisiva na motivação acadêmica do discente.

Adicionalmente, esses autores, complementam que o aumento no controle externo impacta negativamente na motivação do aluno. Por fim, os modelos propostos para motivação acadêmica e desempenho foram poucos explicativos corroborando e divergindo de outros estudos.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

No que se refere aos objetivos, a pesquisa realizada caracteriza-se como descritiva, pois, com as informações coletadas por meio do questionário, estudaram-se os fatos, podendo, com

isso, registrar, classificar interpretar e analisar os dados sem a intervenção da subjetividade do pesquisador (Marconi & Lakatos, 2003).

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como quantitativa. Nesse tipo de pesquisa, utilizam-se ferramentas estatísticas para o tratamento, preocupando-se com os acontecimentos de forma geral (Raupp & Beuren, 2012).

Quanto aos procedimentos, o estudo é classificado como um levantamento ou *survey*. Nesse tipo de procedimento, as pessoas são interrogadas de forma direta, proporcionando, com isso, o conhecimento do seu comportamento (Gil, 1999).

A população do trabalho foi composta por alunos de IES públicas e privadas do Estado do Rio Grande do Norte, conforme a Tabela 2. As instituições foram identificadas com base no cadastro do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e posteriormente foram selecionadas seis IES potiguares.

**Tabela 2**

IES participantes do estudo a cidade de origem e o percentual em relação a amostra.

IES	Sigla	Tipo	Cidade	%
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	Pública	Natal	25,07
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	UFERSA	Pública	Mossoró	16,06
Universidade Potiguar	UnP	Particular	Natal	10,70
Centro Universitário Maurício de Nassau	UNINASSAU	Particular	Natal	22,06
Centro Universitário do Rio Grande do Norte	UNI-RN	Particular	Natal	6,92
Faculdade Católica do Rio Grande do Norte	FC-RN	Particular	Mossoró	19,19

Vale ressaltar que o Centro Universitário FACEX e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte foram excluídos do estudo devido a problemas de logística quando da aplicação do questionário. Também nota-se que nenhuma IES domina a amostra e que os segmentos Particular e Pública estão razoavelmente balanceados, apesar da maior quantidade de instituições particulares na composição da amostra.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado presencialmente no período de 20 de outubro de 2018 a 10 de dezembro de 2018 com os discentes das IES selecionadas e presentes em sala de aula. Optou-se por essa escolha na expectativa de se obter o maior número de questionários válidos. Vale salientar que a participação na pesquisa foi de caráter voluntário e que cada aluno assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deixando claro o seu interesse em participar do estudo.

As aplicações resultaram em uma amostra de 810 questionários. Com a análise, foram eliminados 7 devido a inconsistências no preenchimento, resultando em um total de 803 instrumentos válidos. Esse quantitativo ainda foi reduzido devido à existência de *Outliers* que comprometeram a qualidade dos dados. Por fim, a amostra final contou com 766 instrumentos de pesquisa. Adicionalmente à coleta, foi solicitado, sem sucesso, aos coordenadores o quantitativo de alunos matriculados em cada instituição.

O instrumento utilizado para a coleta de dados consiste em um questionário formado com questões dedicadas à caracterização dos respondentes e, em um segundo momento, quesitos relativos a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) proposta por Sobral (2013). Esse modelo é composto de 28 itens, contemplando os constructos do *continuum* de autodeterminação. Essa avaliação foi realizada por meio de um conjunto de questões para cada um dos três tipos de motivação intrínseca (Saber, Realizar e Experimentar estímulos), três tipos de motivação extrínseca (Externa, Introjção e Identificação) e Desmotivação (Leal et al.,

2013). Adicionalmente, foi inserida uma questão onde era solicitada à atribuição de uma nota para a autopercepção de desempenho do discente.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das questões para cada sub escala de motivação acadêmica e sua respectiva pontuação.

**Tabela 3**

Dimensões e afirmações correspondentes à Escala de Motivação Acadêmica

<b>Dimensões do <i>Continuum</i> da motivação</b>	<b>Questões</b>	<b>Pontuação Mínima e Máxima</b>
<b>MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA</b>		
Motivação intrínseca para saber	2, 9, 16, 23	0-10
Motivação intrínseca para realização	6, 13, 20, 27	0-10
Motivação intrínseca para vivenciar estímulos	4, 11, 18, 25	0-10
<b>MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA</b>		
Motivação extrínseca – identificação	3, 10, 17, 24	0-10
Motivação extrínseca – introjeção	7, 14, 21, 28	0-10
Motivação extrínseca – controle externo	1, 8, 15, 22	0-10
<b>DESMOTIVAÇÃO</b>		
	5, 12, 19, 26	0-10

**Nota.** Adaptado de Viana (2012)

Embora a Escala de Motivação Acadêmica já tenha sido validada em estudos anteriores, optou-se por verificar a confiabilidade por meio Alfa de Cronbach, como um fator de segurança quanto a qualidade dos dados obtidos. Tendo ocorrido a referida validação, foi realizada uma análise descritiva dos dados e, na sequência, uma Análise de Regressão Múltipla, baseada no modelo de Viana (2012) e expressa na Equação 1.

$$\text{Autopercepção} = \beta_0 + \beta_1\text{MISA} + \beta_2\text{MIRE} + \beta_3\text{MIVE} + \beta_4\text{MEID} + \beta_5\text{MEIN} + \beta_6\text{MECE} + \beta_7\text{DESM} \text{ (Equação 1)}$$

Dessa forma, o modelo considera como variável dependente a Autopercepção sobre a aprendizagem e como variáveis independentes todas as dimensões de motivação presentes no modelo de Viana (2012). Os valores imputados para cada variável correspondem às médias obtidas em cada pergunta, de acordo com a lista apresentada na Tabela 3. É esperado um sinal positivo para todas as variáveis associadas a Motivação Intrínseca e a Motivação Extrínseca, e negativo para a Desmotivação.

Por fim, como forma de validar os pressupostos do modelo, foram estimadas a matriz de correlação, analisando a possibilidade de multicolinearidade entre as variáveis explicativas; o teste de normalidade Shapiro-Wilk; e heterocedasticidade, por meio do teste de Breusch-Pagan.

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente, os dados foram agrupados relacionando as IES de origem, turno e percentual em relação à amostra total conforme apresentado na Tabela 4.

**Tabela 4**  
Distribuição dos respondentes por IES, turno e gênero.

IES	Turno (%)		Gênero (%)			
	Sigla	%	Manhã	Noite	Feminino	Masculino
UnP		25,07	28,13	71,88	48,70	51,30
UFRN		16,06	34,15	65,85	44,72	55,28
FC-RN		10,70	0	100	48,78	51,22
UFERSA		22,06	0	100	46,15	53,85
UNI-RN		6,92	0	100	39,62	60,38
UNINASSAU		19,19	30,61	69,39	48,30	51,70
Discentes (quantidade)			141	625	358	408

A caracterização da amostra demonstra predominância do gênero masculino, na faixa dos 21 a 24 anos, estudam no noturno e tem concentração em IES privadas. A Tabela 5 apresenta os dados distribuídos por período. Quando analisado na perspectiva do período a preponderância dos dados apontam para alunos nos 2º, 4º e 6º períodos.

**Tabela 5**  
Distribuição dos questionários por período

Período	Frequência	Percentual
Períodos Iniciais (1º a 3º)	337	44,00%
Períodos Intermediários (4º a 7º)	297	38,77%
Períodos Finais (8º a 10º)	132	17,23%
Total	766	100%

Em contrapartida, o 10º período teve a menor quantidade de alunos. Esse evento pode ser explicado por dois motivos: o primeiro, pelo fato da amostra ser formada por 62% de respondentes de IES privadas, que têm seus cursos estruturados em 4 anos totalizando 8 semestres; em segundo, por conta do último semestre ser composto por um número reduzido de disciplinas, sendo o foco maior desse período para a escrita da trabalho final, o que, conseqüentemente, leva os alunos a terem uma frequência reduzida, dificultando a aplicação do instrumento de pesquisa com esses discentes.

No tocante a ocupação profissional, é notável que a quantidade de alunos que apenas estudam é consideravelmente reduzida conforme o aluno progride no curso. Os dados indicam que os alunos nessa condição – apenas estudam – totalizam 27% da amostra; ao passo que os que trabalham em áreas diretamente ligadas ao curso de Ciências Contábeis representam 32% da amostra; enquanto os demais 40% trabalham em outras áreas.

Como forma de validar o instrumento, foi estimado o Alfa de Cronbach para cada dimensão do continuum de autodeterminação. A Tabela 6, além de apresentar esses resultados, contém as estatísticas descritivas para cada constructo.

**Tabela 6**Estatística descritiva do *continuum* de autodeterminação e validação dos constructos

	MISA	MIRE	MIVE	MEID	MEIN	MECE	DESM
Observações	766	766	766	766	766	766	766
Média	8,45	7,55	6,66	8,81	7,11	8,69	1,62
Mediana	8,75	8,00	7,00	9,00	7,50	9,00	1,00
Desvio Padrão	1,29	1,71	1,85	1,09	2,14	1,37	1,95
Alfa de Cronbach	0,83	0,79	0,78	0,71	0,80	0,76	0,79

**Nota.** MISA = Motivação Intrínseca para saber; MIRE = Motivação intrínseca para realização; MIVE = Motivação intrínseca para vivenciar estímulos; MEID = Motivação extrínseca – identificação; MEIN = Motivação extrínseca – introyecção; MECE = Motivação extrínseca – controle externo; DESM = Desmotivação

As médias para os constructos MISA, MEID e MECE apresentaram os maiores valores. Esse achado sugere que os participantes da amostra apresentam maior identificação com o que foi apresentado nas assertivas que compõem esses constructos, conseqüentemente, podendo ser considerado como indícios do seu perfil motivacional. Em relação à MISA, sugere-se um perfil de discente mais interessado em aulas tradicionais em seu curso. Adicionalmente, a dimensão MEID aponta que os discentes apresentam uma motivação mais autônoma, identificando-se com a futura profissão e a realização do curso como a razão para alcance desse objetivo.

Por fim, o MECE, sugere que esse aluno tem uma motivação menos autônoma e a realização do curso está associada a obtenção de uma recompensa ou controle externo, seja familiar ou propriamente social. Esses resultados estão em linha com os estudos de Viana (2012) e Davoglio, Santos e Lettnin (2016), no tocante aos constructos com maiores médias aferidas. Com a finalidade de avaliar a confiabilidade da Escala de Motivação Acadêmica, foi realizado o teste de Alpha de Cronbach, que evidenciou consistência interna. Todos os valores foram superiores ao mínimo desejado, conforme os parâmetros discutidos por Hair et al. (2009).

#### 4.1 Influência da motivação na autopercepção de desempenho

Nessa etapa do estudo, objetivou-se analisar as relações entre a motivação acadêmica e a autopercepção do desempenho discente. Em um primeiro momento, foram medidas as correlações entre as subescalas de motivação acadêmica, apresentadas na Tabela 7.

**Tabela 7**Matriz de correlação do *continuum* de autodeterminação

	MISA	MIRE	MIVE	MEID	MEIN	MECE	DESM
MISA	1						
MIRE	0,6854*	1					
MIVE	0,6382*	0,6588*	1				
MEID	0,4550*	0,4318*	0,4516*	1			
MEIN	0,4658*	0,6807*	0,4943*	0,3391*	1		
MECE	0,2884*	0,2938*	0,2283*	0,5267*	0,4035*	1	
DESM	-0,0731	0,0144	0,0285	-0,1631	0,1911*	0,0035	1

**Nota.** \* Estatisticamente significante a 1%.

Observam-se valores relevantes de correlação entre as variáveis (por exemplo, MIRE com MIVE com  $R = 0,6588$ ), sem que haja um indicativo de forte multicolinearidade. Percebe-se que a correlação entre desmotivação e os indicadores de motivação intrínseca e extrínseca é consideravelmente baixa, sem evidenciar uma forte tendência negativa, como poderia ser

intuitivamente suposto. Dessa forma, os dados sugerem que não há antagonismo estrito entre as variáveis, o que reflete a complexidade do indivíduo: há vários fatores simultaneamente agindo a favor e em desfavor de sua inclinação ao ato educativo.

Além disso, nota-se um padrão mais elevado de correlação entre as variáveis relacionadas à motivação intrínseca que à motivação extrínseca, o que é potencialmente explicado por fatores inerentes ao sujeito, comuns à todas as dimensões de motivação intrínseca. Questões reguladas pelo ambiente podem diferir significativamente de indivíduo para indivíduo por razões alheias a ele: um mesmo sujeito estudando em duas classes diferentes com dois professores diferentes poderia ter interesses diferentes quanto ao ato processo de ensino-aprendizagem, possivelmente por questão de aceitação pelos pares ou identificação com o docente.

Os resultados da regressão por mínimos quadrados ordinários são apresentados na Tabela 8, que também evidencia o bom ajustamento do modelo quanto à forma funcional do modelo, a ausência de multicolinearidade e a rejeição do teste F aplicado sob a hipótese de que todos os coeficientes seriam iguais a zero. Ressalte-se que devido ao indicativo de ausência de normalidade dos resíduos, por meio do teste de Shapiro-Wilk, e que foi detectada heterocedasticidade, conforme o teste de Breusch-Pagan. Por isso, o modelo foi estimado na forma robusta à heterocedasticidade.

**Tabela 8**  
Resultados do modelo de regressão

Variáveis	Autopercepção
MISA	0,1500*** (0,0556)
MIRE	0,0000 (0,0469)
MIVE	0,1866*** (0,0463)
MEID	0,1056 (0,0681)
MEIN	-0,0261 (0,0279)
MECE	0,0073 (0,0576)
DESM	-0,0833*** (0,0301)
Constante	4,5547*** (0,4091)
Prob>F	0,000
Observações	766

**Nota.** \*\*\* Estatisticamente significante a 1%.

\*\* Estatisticamente significante a 5%.

Os constructos MISA, MIVE e DESM foram estatisticamente significantes para explicar a Autopercepção. Ao nível de significância de 1%, para cada aumento na variável autopercepção, a maior contribuição vem da MIVE e MISA, respectivamente. Pode-se concluir que o discente com motivação intrínseca, seja para saber ou para vivenciar estímulos contribui positivamente para que o discente perceba um desempenho melhor no curso.

A variável DESM apresentou relação significativa para explicar autopercepção, entretanto o seu coeficiente foi negativo. Em um nível de significância de 1%, o aumento da variável tem contribuição negativa da DESM. Ou seja, a nota auto-atribuída pelo aluno será menor caso ele esteja desmotivado com o curso.

Não foi verificada relação significativa entre qualquer aspecto da Motivação Extrínseca com a Autopercepção de aprendizagem. A princípio, destaca-se que contraria a expectativa inicial promovida pela análise descritiva, posto que os dados demonstram que os alunos possuem níveis de motivação extrínseca superiores aos de motivação intrínseca e, presumivelmente, esperava-se que esse resultado se refletisse em o aluno se perceber como capaz de aprender.

Ademais, os resultados de Viana e Viana (2017) apontam que o controle externo impacta negativamente o desempenho acadêmico. Os resultados do presente estudo não seguem nesse mesmo sentido, indicando a ausência de relação sistemática entre esse aspecto e a percepção do aluno sobre seu aprendizado, o que é possivelmente atribuível a diferenças nas características entre os mecanismos de controle externo promovidas pelas instituições de cada conjunto amostral.

Essa divergência reforça a necessidade de reflexão sobre os mecanismos avaliativos no ensino superior, posto que não aparenta estar promovendo, no discente, a percepção de que está edificando seu conhecimento e em certas situações chega a dificultar esse processo, como evidenciado pelos resultados de Viana e Viana (2017).

Cumulativamente, percebe-se que há predisposição por parte dos sujeitos ao aprendizado, representado pela significância das motivações intrínsecas, e ainda insuficiente promoção dos fatores ligados à motivação extrínseca, o que é representado conjuntamente pela ausência de significância nas variáveis de motivação extrínseca e a significância da variável representativa da desmotivação, que possui baixa magnitude ante os coeficientes da demais.

Ainda sobre a magnitude da desmotivação, importa ressaltar que os dados revelam que essa dimensão não tem exercido um papel preponderante no estudante médio, posto que a média e a mediana, aproximam-se do limite inferior da régua de orientação utilizada. Contudo, nos eventuais casos em que o comportamento do discente desvia-se significativamente do padrão médio, o resultado obtido por meio da regressão indica que esse é um fator chave para a diminuição da sua autopercepção de aprendizagem.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo consistiu em analisar como a motivação acadêmica afeta a auto percepção de aprendizagem pelos estudantes. Para responder esse objetivo foi utilizado um questionário para mensurar a motivação acadêmica da amostra, totalizando 766 estudantes, de seis IES do Estado do Rio Grande do Norte.

Posteriormente à validação dos constructos, foi possível calcular as médias das notas de cada um. Os constructos MISA, MEID e MECE apresentaram as maiores médias, em linha com os resultados de Viana (2012) e Davoglio et al. (2016) no tocante aos constructos com maiores médias aferidas. Contudo, esse padrão não se reflete nos resultados do modelo de regressão, que evidenciou como explicativas da autopercepção a MISA, o MIVE e a DESM.

Nessa seara, percebe-se a ausência de conexão entre a motivação extrínseca e a autopercepção de aprendizado. O aluno parece ter identificação com o curso – alta nota para a Motivação Extrínseca por Identificação; sente prazer em aprender – alta nota na motivação intrínseca para o saber; considera importante superar o controle externo – o que no caso específico do curso de Contábeis tem um apelo do Exame de Suficiência, um ponto importante para que o bacharel possa exercer com plenitude a profissão; mas não consegue perceber com propriedade a sua própria evolução enquanto discente, isto é, que está aprendendo satisfatoriamente.

A significância da Motivação para Vivenciar Experiências sugere que o uso de metodologias ativas tem um amplo potencial de uso, posto que proporciona ao discente não ser apenas sujeito passivo do processo ensino-aprendizagem, mas um protagonista, o que parece ser mais coerente com a facilitação da autopercepção de que a experiência é significativa para o aprendizado.

Adicionalmente, os esforços no aspecto da motivação podem ser direcionados para o incremento da motivação extrínseca, em particular, da motivação extrínseca por identificação e por introjeção. Essas duas dimensões, apresentam características mais autônomas por parte dos discentes, associando as razões para estudar ou a congruência entre objetivos, comportamento e valores.

Espera-se que estes achados contribuam em três dimensões: para os gestores das IES, para os discentes e para os docentes. Para os gestores, os resultados poderão servir de auxílio para o desenvolvimento de ações no âmbito dos cursos de Ciências Contábeis voltados para o aumento da motivação dos discentes, proporcionando, em uma perspectiva interna, a melhoria no índice de retenção dos alunos na IES, e, externamente, o aumento dos indicadores em provas de avaliação, seja no ENADE ou no Exame de suficiência do CRC.

Para os alunos, os resultados contribuem para o reconhecimento da sua atual situação em relação à motivação para o curso em que está matriculado. Associado a isso, o docente, conhecedor do perfil do seu aluno, poderá empreender métodos e formas de ensino voltados à efetividade da disciplina ministrada e ao impacto positivo no seu público discente.

Por fim, recomenda-se a continuidade do estudo no sentido não apenas para avaliar o perfil motivacional e formatação de meios, ou planos de ação para influenciar de forma positiva a motivação dos discentes seja por meio de ações institucionais ou por metodologias empregadas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- Bizarria, F. P. de A., Carneiro, T. C. J., Silva, M. A., Tassigny, M. M. (2016). Escala de motivação acadêmica: validade no contexto da educação a distância em curso de administração pública. *Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)*, 14(4).
- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. *Educação*, 31(1), 30-38.
- Brouse, C., Basch, C., Leblanc, M., Mcknight, K., & Lei, T. (2010). College students academic motivation: differences by gender, class, and source of payment. *College Quarterly*, 13(1).
- Carmo, C. R. S., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2012). Motivação discente para a aprendizagem das disciplinas do curso de Ciências Contábeis. *ReCont: Registro Contábil*, 3(3), 123-143.
- Carmo, C. R. S., & Carmo, R. de O. S. (2015). Ensino presencial *versus* a distância: um estudo sobre motivação discente para aprendizagem e seus direcionadores, no curso de bacharelado em ciências contábeis. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ (online)*, 19(3), 64-79.
- Cavenaghi, A. R. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14(2), 248-261.
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- Davoglio, T. R., Santos, B. S. dos, & Lettnin, C. da C. (2016). Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: avaliação em políticas públicas em Educação*. 24(92), 522-545. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300002>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenus Press: New York.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000) The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Investigation*, 11(4), 227-268, DOI: 10.1207 / S15327965PLI1104\_01

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25(7), 457-471. <https://doi.org/10.1177/002221949202500706>

Durso, S. de O., Cunha, J. V. A. da, Neves, P. A. & Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado Acadêmico: uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(71), 243–258.

Filak, V. F., & Nicolini, K. M. (2018). Differentiations in motivation and need satisfaction based on course modality: a self-determination theory perspective. *International Journal of Experimental Educational Psychology*, 38(6), 772-784, DOI: 10.1080/01443410.2018.1457776.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362, DOI: 10.1002/job.322.

Gil, A. C. (1999). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4rd ed. São Paulo: Atlas.

Grouzet, F. M. E., Otis, N., & Pelletier, L. G. (2006). Longitudinal cross-gender factorial invariance of the academic motivation scale. *Structural Equation Modeling*, 13(3), 73-89.

Hair, J. F. Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C. (2009). *Análise Multivariada de dados*. 6rd ed. Porto Alegre: Bookman.

Kausik, N. H., & Hussain, D. (2018). Self- determination, nurtured heart approach, and motivation: Development and testing of an intervention strategy for students with learning disabilities. *Current Psychology*, 38(142), 1-12.

Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162–173.

Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-10.

Lopes, L. M. S., Pinheiro, F. M. G., Silva, A. C. R. da., & Abrei, E. S. (2015). Aspectos da Motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5(1), 21–39.

Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2002). *Metodologia do Trabalho científico*. 7º rd ed. São Paulo: Atlas.

Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (INEP/MEC) (2015). Resultados do conceito ENADE 2015. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/conceito-enade> > Acesso em: 05 março 2019.

Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-16032012-190355/pt-br.php>.

Oliveira, P. A.; Theóphilo, C. R.; Batista, I. V. C. (2010). Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. *Anais do X Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Öqvist, A., & Malmström, M. (2016). Teachers' leadership: A maker or breaker of students' educational motivation. *School Leadership and Management*, 36(4), 365–380.

Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2012). Metodologia da pesquisa aplicável as Ciências Sociais. In: Beuren, I. M. (Org.). *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática* (pp. 76-97). 3rd ed. São Paulo: Atlas.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-56.

Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R.; Briere, N. M., Senècal, C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.

Viana, G. S. (2012). *Atitude e motivação em relação ao desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em Administração em disciplinas de estatística*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-21122012-105824/pt-br.php>.

Viana, G. S., & Viana, A. B. (2017). Motivação acadêmica e sua relação com o desempenho acadêmico: Um estudo com alunos do curso de graduação em administração. *Revista Administração em Diálogo*, 19(1), 64–88.

Vieling, K. K., Standage, M., & Treasure, D. C. (2007). Predicting attitudes and physical activity in an “at-risk” minority youth sample: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 795–817.