

A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira

The self-determination theory applied in the analysis of motivation and academic performance of accounting students in a brazilian public university

La teoría de autodeterminación aplicada en el análisis de motivación y desempeño académico de estudiantes contables en una universidad pública brasileña

Marina Salgado Borges

Graduada em Ciências Contábeis na Universidade Federal de Uberlândia
Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2.121, campus Santa Mônica, Bloco F, sala 1F253
CEP: 38.408-260 - Uberlândia/MG - Brasil
E-mail: marinasalborges@gmail.com
Telefone: (34) 3239-4176

Gilberto José Miranda

Doutor em Ciências Contábeis na Universidade de São Paulo
Professor do PPGCC/FACIC na Universidade Federal de Uberlândia
Endereço: Av. João Naves de Ávila, 2.121, campus Santa Mônica, Bloco F, sala 1F253
CEP: 38.408-260 - Uberlândia/MG - Brasil
E-mail: gilbertojm@ufu.br
Telefone: (34) 3239-4176

Sheizi Calheira Freitas

Doutora em Ciências Contábeis na Universidade de São Paulo
Professora do PPGCC na Universidade Federal da Bahia
Endereço: Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n - Vale do Canela
CEP: 40.110-100 - Salvador/BA - Brasil
E-mail: shecal@ufba.br
Telefone: (71) 3283-8787

Artigo recebido em 26/12/2015. Revisado por pares em 14/02/2017. Reformulado em 24/03/2017. Recomendado para publicação em 26/05/2017 por Carlos Eduardo Facin Lavarda (Editor-Chefe). Publicado em 31/08/2017.

RESUMO

O propósito deste estudo foi analisar as relações entre desempenho acadêmico e motivação dos estudantes do Curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, com base na Teoria da Autodeterminação. Em termos metodológicos, para alcançar esse objetivo, foram aplicados questionários estruturados nas salas de aula, contendo a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), para uma amostra de 316 estudantes matriculados no segundo ao décimo períodos do referido curso, a qual equivale a 37,2% do total de discentes. Para análise dos dados, foram utilizadas: estatística descritiva, análise fatorial exploratória (AFE) e análise de regressão linear múltipla com mínimos quadrados ordinários (MQO). As análises de regressão indicaram relações significativas entre motivação e desempenho acadêmico. Os fatores relativos à motivação intrínseca e à motivação extrínseca por regulação identificada estão positivamente correlacionados com o coeficiente de rendimento acadêmico (CRA) dos discentes. Já o fator relativo à motivação por regulação extrínseca introjetada está negativamente correlacionado com o desempenho acadêmico. Com base na amostra analisada, os resultados evidenciaram que a relação existente entre motivação e o CRA do aluno depende do tipo de motivação presente em cada universitário.

Palavras-chave: Autodeterminação. Motivação. Desempenho Acadêmico. Discentes. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

The aim of this study was analyzing the relations between academic performance and motivation of Accounting students in a Brazilian public university based on Self-determination Theory. Methodologically, in order to reach that, structured questionnaires were applied in classrooms with the Brazilian version of the Academic Motivation Scale (AMS), in a sample of 316 students enrolled from second to tenth periods of that course, equivalent to 37.2% of the total number of students. Data were analyzed using descriptive statistics, exploratory factor analysis (AFE) and multiple linear regression analysis with Ordinary Least Squares (OLS). The regression analyzes indicated a significant relationship between motivation and academic performance. The factors related to intrinsic motivation and extrinsic motivation by identified regulation are positively correlated with academic performance of students. On the other hand, the introjected for regulation extrinsic motivation factor is negatively correlated with student's academic performance coefficient (CRA). Based on the sample analyzed, the results showed that the relationship between motivation and CRA of the student depends on the type of motivation that is present in each one.

Keywords: Self-determination. Motivation. Academic Performance. Students. Accounting.

RESUMEN

El propósito de este estudio es analizar las relaciones entre el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes de Contabilidad en una universidad pública brasileña basada en la Teoría de la Autodeterminación. Para conseguirlo, se aplicaron en las aulas cuestionarios estructurados de la versión brasileña de la Escala de Motivación Académica (AMS), en una muestra de 316 estudiantes matriculados en los períodos de segundo a décimo del referido curso, lo que equivale al 37,2% del total de alumnos. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, análisis factorial exploratorio (AFE) y análisis de regresión lineal múltiple con Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO). Los análisis de regresión indicaron que existe una relación significativa entre la motivación y el rendimiento académico. Los factores relativos a la motivación intrínseca y a la motivación extrínseca por regulación identificada están positivamente correlacionados con el coeficiente de rendimiento académico (CRA) de los estudiantes, mientras que el factor relativo a la motivación por regulación extrínseca inducida está negativamente correlacionado con este coeficiente. Fue posible generalizar, en relación a la muestra empleada, que la relación existente entre motivación y coeficiente de rendimiento académico está en dependencia del tipo de motivación que prevalezca en cada estudiante.

Palabras clave: Autodeterminación; Motivación; Desempeño Académico; Motivación de estudiantes de ciencias contables.

1 Introdução

A educação é um fator fundamental para o nível de qualidade de vida das pessoas, pois o mundo exige que os seres humanos tenham maior capacidade de interpretação nas diferentes situações e relações existentes no ambiente em que vivem (LEAL; CORNACHIONE, 2006). A educação institucionalizada pelo ensino é capaz de formar um cidadão para construir sua própria opinião, ter contato com questões que estimulem o raciocínio crítico, desenvolver a criatividade e estimular o aprendizado (LEAL; CORNACHIONE, 2006). Desse modo, o ensino superior é um dos principais motores do desenvolvimento econômico, visto que é nesse ambiente que ocorre a transmissão da experiência cultural e científica acumulada para a humanidade (FERREIRA, 2009).

Nesse sentido, é primordial que as universidades investiguem os aspectos que proporcionam a qualidade de suas áreas de competências. Segundo Nogueira et al. (2014), o principal indicador para averiguar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem de cursos superiores é a avaliação discente, visto que o resultado desse tipo de avaliação mostra quanto conhecimento o aluno adquiriu durante o curso ou por meio da disciplina ministrada (NOGUEIRA, 2012). Nesse sentido, os fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem têm como variável dependente o desempenho acadêmico dos estudantes.

Entender os fatores que influenciam o desempenho acadêmico é uma preocupação constante de professores, alunos e equipes pedagógicas das Instituições de Ensino Superior (IES) (NOGUEIRA et al., 2014). Dessa maneira, identificar quais são os fatores que afetam a aprendizagem é condição fundamental para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem.

Boruchovitch e Bzuneck (2004) asseveram que existe um relacionamento positivo entre aprendizagem e motivação dos estudantes. Para Penna (1980, p. 128), “a motivação é entendida como o fator que desperta, mantém e dirige o comportamento do indivíduo para certo caminho”. Nessa direção, ter a motivação em todos os níveis educacionais é importante para que os alunos se sintam entusiasmados para estudar e, assim, obterem bons resultados acadêmicos (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Existem diferentes teorias em torno do tema motivação (PENNA, 1980). Dentre as principais, destaca-se a Teoria da Autodeterminação, a qual preconiza que a motivação pode produzir efeito na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, da mesma forma que a aprendizagem pode interferir na motivação (WECHSLER, 2006).

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, os níveis motivacionais podem ser divididos em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. Segundo Guimarães e Bzuneck (2008), a desmotivação é caracterizada pela falta de proatividade ou falta de interesse de quem realiza uma atividade, ocorrendo a motivação extrínseca quando a atividade é percebida pelo indivíduo como meio instrumental para alcançar objetivos desejáveis ou escapar de outros indesejáveis. Já a motivação intrínseca, segundo o autor, ocorre quando o indivíduo é motivado pela atividade em si, pela simples satisfação ou prazer de realizá-la. A motivação extrínseca pode ainda ser subclassificada em motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação extrínseca por regulação integrada (BZUNECK; GUIMARÃES, 2008).

Depreende-se, a partir do exposto, que os tipos motivacionais podem ter diferentes relações com o desempenho acadêmico, notadamente, em áreas como Ciências Contábeis, o qual é marcado por estereótipos em torno da profissão (LEAL et al., 2014).

Diante disso, a presente pesquisa tem por objetivo analisar as relações entre desempenho acadêmico e motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, tendo por base a Teoria da Autodeterminação.

Para o alcance desse propósito, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar o Coeficiente de Rendimento Acadêmico dos alunos pesquisados; b) identificar e analisar os fatores relativos à Teoria da Autodeterminação, por meio da análise fatorial exploratória; c) averiguar, por meio de análise de regressão linear múltipla, as correlações entre os fatores gerados por meio da análise fatorial, bem como as variáveis gênero, período, turno, experiência profissional e atuação em atividades acadêmicas com coeficiente de rendimento acadêmico dos alunos pesquisados.

A presente pesquisa justifica-se pela pretensão de investigar a influência da motivação no rendimento acadêmico dos alunos de Ciências Contábeis. Dessa forma, acredita-se que este trabalho possa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem ao oferecer conhecimento sobre o nível de influência da motivação sobre o desempenho acadêmico dos jovens, tornando-se um importante auxílio para o docente melhorar suas práticas pedagógicas, bem como para que os gestores acadêmicos possam implementar ações que proporcionem motivação e melhores níveis de desempenho acadêmico.

2 Referencial Teórico

2.1 Teoria da Autodeterminação

Segundo Gil (2008), o significado original de motivação vem do latim *movere*, que significa mover, constituindo-se na força do indivíduo para alcançar determinado objetivo. Na mesma direção, Bzuneck e Boruchovitch (2004) asseveram que motivação é aquilo que move um indivíduo ou que o põe em ação ou o faz mudar de curso. Segundo Ribas (2008), a motivação nada mais é do que um impulso, uma força, um desejo ou um estímulo, manifestando-se em cada indivíduo de maneira diferente. Ainda, motivação é aquilo que conduz o indivíduo à ação, fazendo-o se esforçar e persistir na realização de uma tarefa. Portanto, “motivação ou impulso é o fator que desperta, mantém e dirige o comportamento para certo caminho” (PENNA, 1980, p.128).

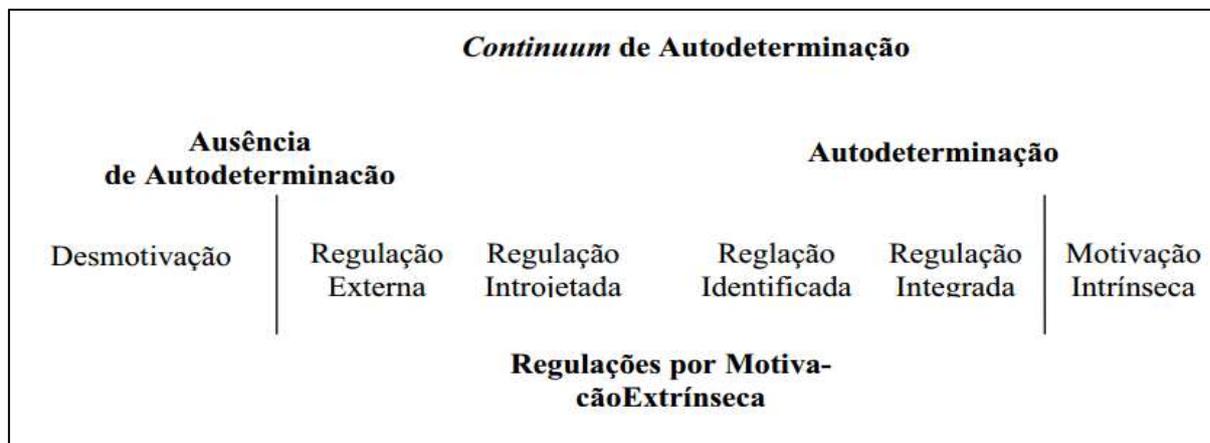
Moraes e Varela (2007) destacam que a motivação, atrelada à aprendizagem, está em evidência nos ambientes escolares, desafiando os professores e discentes a se superarem ou fazendo-os recuar, chegando à desistência, nos casos mais complexos. Viana (1990) complementa, relatando que o termo motivação utilizado no contexto de sala de aula tem seu sentido popular como sinônimo de estímulo, entusiasmo, interesse, vontade, prontidão, características que o aluno deve demonstrar em suas atitudes para ser considerado motivado. Nesse sentido, ter motivação é relevante para que os alunos se sintam empolgados para estudar, para obterem bons resultados escolares, bem como para as realizações acadêmicas ao longo do tempo, e, com isso, buscarem a satisfação imediata em suas vidas (bem-estar versus mal-estar) (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Tendo por base a relevância da motivação e ancorados nos estudos de White (1975) e DeCharms (1984), Deci e Ryan (1985) propuseram a Teoria da Autodeterminação, a qual estabelece que as pessoas tendem a ser estimuladas a aprender pelas necessidades de satisfação e amadurecimento. Em outras palavras, as pessoas buscam atividades relacionadas ao seu processo de crescimento para amadurecerem, o que as leva a aceitar desafios e buscar novas experiências como forma de manter a integridade do *self* (LIMA FILHO, 2016, p. 31).

Nas análises iniciais de Deci e Ryan, a motivação era considerada um constructo unitário, apresentando variações apenas em sua quantidade. Com a evolução e amadurecimento dos estudos, foi

realizada uma distinção entre níveis motivacionais extrínsecos (muito motivado, pouco motivado) e diversos tipos de motivação relacionados aos objetivos que levam o indivíduo a estudar (estudar para passar, estudar para ser um bom profissional, estudar por prazer). Nessa direção, Gagné e Deci (2005) propuseram o continuum de autodeterminação (Figura 1), segundo o qual a análise da motivação pode ser realizada em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e a motivação intrínseca.

Figura 1- Continuum de autodeterminação



Fonte: Guimarães e Bzuneck (2008, p.103).

O primeiro grupo é caracterizado pelas ausências de proatividade e interesse (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). No segundo grupo, a atividade é percebida pelo indivíduo como meio instrumental para alcançar objetivos desejáveis ou escapar de outros indesejáveis (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Um exemplo da motivação extrínseca é um aluno que se envolva com alguma atividade para obter algum tipo de recompensa material ou social (de reconhecimento), para atender aos comandos ou pressões de outras pessoas (por exemplo, evitar punição), para demonstrar competência em certas tarefas ou para alcançar certos objetivos, como a obtenção de uma melhor oportunidade de emprego ou a aprovação em algum exame (RIBAS, 2008, p.65).

Boruchovitch e Bzuneck (2004) observam que a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa, com o objetivo de obtenção de recompensas, sejam materiais ou sociais, ou, até mesmo, para atender a pressões de outras pessoas ou, ainda, para demonstrar competências.

A motivação extrínseca, conforme exposto na Figura 1, pode ser subclassificada em: motivação extrínseca por regulação externa, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação extrínseca por regulação integrada.

A regulação externa é caracterizada pela forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2008), nesse caso, a pessoa age para obter recompensas ou evitar punições, como, por exemplo, “um aluno pode estar (até mesmo altamente) motivado para estudar na sexta-feira à noite, porque dessa forma sua mãe permitirá que ele vá a uma festa no sábado à noite” (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008, p. 19).

Na regulação introjetada, as consequências das atividades são administradas pela própria pessoa, seja em virtude de pressões internas, como culpa, ansiedade, ou devido à busca

de reconhecimento social (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). Um exemplo da motivação extrínseca por regulação introjetada é quando o aluno se dedica na escola porque seus pais assim o exigem e ele não quer lhes desobedecer, pois ele ficaria com sentimento de culpa. Dessa forma, ele estuda porque não quer conviver com o sentimento de culpa (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Na regulação identificada, o indivíduo deseja fazer determinada atividade, ou seja, é algo também interno, mas ainda de origem externa, porque o indivíduo percebe a razão como algo pessoalmente importante. Como exemplo, pode-se citar: “um aluno pode se esforçar ao máximo na escola, porque quer ir para a faculdade e se tornar um arquiteto. Ele se percebe como um futuro arquiteto, identificando ali a razão para estudar” (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008, p. 19).

A última classificação de motivação extrínseca, a regulação integrada, é a forma mais autônoma, envolvendo escolha e valorização pessoal da atividade, porém o foco está nos “benefícios pessoais advindos da realização da atividade” (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 103).

Já a motivação intrínseca, que faz parte do terceiro grupo, é conceituada como a realização de determinada atividade pela própria satisfação do indivíduo, ou seja, o aluno estuda porque sente prazer ao estudar. Sendo assim, a conclusão de tal atividade é considerada espontânea, não havendo necessidade de pressões externas ou internas para que ela seja realizada (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004).

O envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado podem ser descritos na seguinte situação: apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo. (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004, p. 38).

Para melhor entendimento desses grupos de motivação, foi apresentado o *continuum* de autodeterminação (Figura 1) proposto por Guimarães e Bzuneck (2008), o qual evidencia o grau de autodeterminação em cada uma das etapas apresentadas, desde a desmotivação até a motivação intrínseca.

2.2 Estudos Anteriores

A Teoria da Autodeterminação tem inspirado diversos estudos na área de educação no Brasil, destacando-se as pesquisas de Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002); Sobral (2003); Oliveira et al. (2010); Guimarães e Boruchovitch (2008); Leal, Miranda e Carmo (2013); Lopes et al. (2015), dentre outros.

Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002) realizaram a avaliação da motivação para a aprendizagem, investigando as orientações motivacionais e o envolvimento na disciplina Psicologia Educacional, de 246 alunos de cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. Os alunos foram avaliados de acordo com a motivação intrínseca e extrínseca e o esforço alegado na disciplina. A pesquisa revelou aspectos importantes sobre a motivação dos alunos de licenciatura. Entre eles, o fato de que as mulheres, os alunos mais velhos e aqueles que atuam no ensino ou que têm clara intenção de serem professores revelaram-se mais motivados, tendo os demais motivação apenas com a finalidade de garantir um diploma de nível superior para atender à exigência do mercado de trabalho. A intenção dos alunos não é trabalhar no ensino, mas os pesquisados viram no bacharelado a oportunidade para se tornarem, por exemplo, biólogos, químicos, matemáticos, historiadores etc. A medida do esforço alegado

pelos participantes da amostra em relação à disciplina Psicologia da Educação foi relacionada aos fatores demográficos.

Já Sobral (2003) realizou uma análise das características da motivação de estudantes de medicina da Universidade de Brasília e sua relação com fatores acadêmicos no início do curso, por meio de uma versão da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), a qual tem como base a teoria de autodeterminação. O instrumento foi aplicado a 269 estudantes de ambos os sexos, sendo 55,8% homens, com a média de idade de 20,5 anos. A pesquisa revelou que os estudantes tinham níveis elevados na motivação intrínseca e na motivação extrínseca identificada. O rendimento acadêmico, segundo o estudo, é um fator importante para a motivação dos aprendizes. O autor observou também que existem fatores distintos que explicam boa parte da variância no grau de motivação para os estudantes prosseguirem os estudos, abrangendo esses fatores tanto características individuais, seja em termos de autoconfiança como aprendiz, quanto a valorização do curso.

A pesquisa de Oliveira et al. (2010) também utilizou como instrumento de coleta de dados a EMA. O estudo teve como objetivo identificar, com base na teoria da autodeterminação, o nível de motivação de acadêmicos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros, no ano de 2008. Os resultados revelaram alto grau de motivação dos acadêmicos com o curso, apresentando os alunos dos primeiros períodos maior nível de motivação em todas as modalidades analisadas. Os tipos de motivação com maiores destaques foram a motivação extrínseca por regulação introjetada, a motivação extrínseca por regulação identificada e a motivação intrínseca, divergindo do que foi apontado por Sobral (2003).

O estudo de Bzuneck e Guimarães (2008), realizado com 388 universitários de três instituições de ensino superior do norte do Paraná, objetivou levantar as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da EMA. Os autores realizaram uma análise fatorial para avaliar os dados, tendo sido encontrado um perfil de motivação autodeterminado dos estudantes, sendo a maior média atribuída à motivação extrínseca por regulação integrada, seguida da motivação intrínseca e da regulação identificada, sendo a menor média apurada para a desmotivação. Nota-se que os dois últimos autores, Sobral (2003) e Oliveira et al. (2010), também encontraram estes tipos motivacionais nas pesquisas realizadas, no entanto, com graus de motivação diferentes em cada caso.

Ainda sobre o resultado da pesquisa de Bzuneck e Guimarães (2008), destaca-se que os resultados apoiaram a proposição de um *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação, conforme disposto na Figura 1, o qual apresenta seis tipos de motivação que variam qualitativamente, conforme a internalização das regulações externas para o comportamento.

A pesquisa de Souza (2008) também foi realizada com base na teoria da autodeterminação. Na referida pesquisa, foi analisado se as metas colocadas para o futuro, pelos estudantes do Curso de Pedagogia de uma universidade pública do norte do Paraná, influenciariam nas atividades exigidas pelo curso e no tipo de motivação adotado, tendo participado do estudo 347 alunos. Ao final do trabalho, a autora observou, quanto aos alunos analisados, uma positiva relação da perspectiva de tempo futuro com a motivação, principalmente, em se tratando da motivação autônoma (identificada e intrínseca).

Já a pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013) teve como objetivo avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira com base na Teoria da Autodeterminação. A amostra foi constituída de 259 estudantes de todos os períodos do Curso de Ciências Contábeis. Os resultados evidenciaram que os discentes apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, ficando a maior média na motivação intrínseca e motivação extrínseca por regulação externa. Com os resultados, observou-se que os alunos apresentavam maiores índices de motivação não autônoma (introjetada, externa e desmotivada) nos últimos anos do curso, podendo ser uma possível causa a qualidade da ação didático-

pedagógica adotada pelos professores. Os resultados apontaram, ainda, para a presença de alunos que, de fato, buscam aprender, ou seja, preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos, mas, também, foram identificados aqueles que apenas querem obter o diploma.

Lopes et al. (2015) realizaram uma pesquisa para verificar se existem diferenças relevantes nos níveis de motivação entre os alunos de Instituições de Ensino Superior (IES) pública e privadas na Bahia com base na teoria da autodeterminação. Nessa pesquisa, também foi utilizada a escala EMA, com uma amostra composta por 412 respostas válidas. Os autores concluíram que não há diferenças significativas entre os níveis de motivações dos alunos de IES públicas e privadas. Eles concluíram também que, em ambos os tipos de instituição, os discentes têm altos níveis de motivação por regulação externa, principalmente, os mais jovens. Já a motivação extrínseca regulação por introyecção é mais presente nas mulheres do que nos homens, bem como no aluno de estágio inicial (novato) do que em concluintes (veteranos). Outra análise realizada pelos autores apontou que, em ambos os tipos de instituição, a motivação intrínseca é mais presente em mulheres do que em homens e, também, constatou-se que alunos dos períodos finais são mais desmotivados em relação aos estudantes dos períodos iniciais.

3 Metodologia

Para atender ao objetivo principal desta pesquisa, são utilizados procedimentos metodológicos que envolvem um estudo descritivo, pois investiga-se uma possível correlação entre motivação e desempenho acadêmico dos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira.

A pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis. Os dados coletados nesse tipo de pesquisa possuem técnicas padronizadas, como questionário e a observação sistemática (SILVA, 2008, p.59).

Quanto à análise dos dados, a pesquisa tem natureza quantitativa. Segundo Beuren (2006), a pesquisa quantitativa caracteriza-se pela utilização de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados.

Já quanto aos procedimentos de coleta de dados, é utilizada a pesquisa-levantamento, a qual, segundo Silva (2008, p.56), “consiste na coleta de dados referentes a uma dada população com base em uma amostra selecionada, de forma clara e direta, dos quais se objetiva saber o comportamento”. Assim, a estratégia de pesquisa é o levantamento, e a técnica de coleta de dados, o questionário.

3.1 Instrumento

Nesta pesquisa, foi utilizada a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) elaborada por Bzuneck e Guimarães (2008). O instrumento contém 30 itens, sendo cada ponto do *continuum* de autodeterminação avaliado por um conjunto de itens que engloba a motivação intrínseca, bem como os quatro tipos da motivação extrínseca e desmotivação.

Ao participante, foi apresentado o questionário contendo: (i) um bloco de questões para identificação do estudante (nome, período, turno, número da matrícula, se trabalha ou realiza alguma atividade acadêmica); (ii) um bloco com as 30 afirmativas sobre os tipos de motivação investigados. Nesse caso, as questões deveriam ser preenchidas segundo o nível de concordância, utilizando-se uma escala de pontos de 0 (zero) – discordo totalmente, a 10 (dez) – concordo totalmente; (iii) por fim, foram solicitados o número de matrícula aos respondentes

e a autorização para consulta do seu Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) junto à coordenação do curso.

3.2 Coleta de Dados e Participantes

Para a coleta de dados, primeiramente, foi aplicado um pré-teste do questionário da pesquisa a um grupo de sete alunos do 9º período do curso de Ciências Contábeis da universidade em análise. Após os ajustes necessários, iniciou-se a coleta de dados, que foi realizada em turmas do 2º ao 10º período do curso. Os alunos do primeiro período não participaram da amostra porque ainda não possuem CRA, abrangendo a população total 849 alunos. Desse total, foram recebidos 316 questionários e, após a análise inicial, 7 foram desconsiderados. Portanto, a amostra final foi composta por 309 respondentes, o que corresponde a 37,2% dos estudantes do segundo ao décimo período do curso pesquisado.

Antes da aplicação do questionário, foi solicitada a autorização do professor presente em sala de aula para que os alunos participantes preenchessem o questionário. Aos discentes, foram informados os objetivos do estudo e assegurado o sigilo das informações.

3.3 Análise dos Dados

Inicialmente, foi realizada a análise estatística descritiva, com o objetivo de caracterizar a amostra e evidenciar o desempenho acadêmico médio dos respondentes. De acordo com Fávero et al. (2009), a análise descritiva permite ao pesquisador uma melhor compreensão do comportamento dos dados, permitindo identificar as tendências.

Posteriormente, foi realizada a análise fatorial exploratória (AFE) com o intuito de sintetizar o conjunto de dados obtidos com o questionário. Essa análise, segundo Fávero et al. (2009), tem como principal objetivo reduzir o número de variáveis por meio de fatores comuns.

Finalmente, procedeu-se à análise de regressão linear múltipla, utilizando o estimador de mínimos quadrados ordinários (MQO). Esse procedimento teve por objetivo verificar a existência de correlação entre os fatores resultantes da AFE e os CRAs dos estudantes pertencentes à amostra para, posteriormente, testar a robustez das possíveis correlações entre as motivações e o CRA a partir da inclusão de variáveis de controle ao modelo de regressão, sendo essas derivadas das informações de identificação coletadas por meio do questionário de pesquisa. Segundo Pedhazur (1997), a análise de regressão múltipla é adequada quando se desejam analisar os efeitos coletivos e individuais de duas ou mais variáveis independentes sobre uma variável dependente. O Quadro 1 apresenta as variáveis testadas na análise de regressão.

Quadro 1 - Descrição das variáveis utilizadas nos testes de regressão

Variável	Descrição	Mensuração
CRA (dependente)	Coeficiente de rendimento acadêmico dos estudantes	Contínua, variando de 15,07 a 98,50
FAC1	Fator relativo à desmotivação	Escore fatorial gerado na AFE
FAC2	Fator relativo à motivação intrínseca	Escore fatorial gerado na AFE
FAC3	Fator relativo à motivação extrínseca por regulação introjetada	Escore fatorial gerado na AFE
FAC4	Fator relativo à motivação extrínseca por regulação externa (frequência às aulas)	Escore fatorial gerado na AFE
FAC5	Fator relativo à motivação extrínseca por regulação externa (recompensas sociais)	Escore fatorial gerado na AFE

Continua

Variável	Descrição	Mensuração
FAC6	Fator relativo à motivação extrínseca identificada	Escores fatoriais gerados na AFE
IC	Participação em atividades acadêmicas como Iniciação Científica, PET e Monitoria	Binária na qual 1 corresponde a participa e 0 corresponde a não participa
GENERO	Gênero do estudante	Binária na qual 1 corresponde a feminino e 0 corresponde a masculino
TRABALHA	Vínculo de trabalho ou estágio	Binária na qual 1 corresponde a ter vínculo e 0 corresponde a não ter vínculo
TURNO	Turno no qual o estudante está matriculado	Binária na qual 1 corresponde a noturno e 0 corresponde a integral

Fonte: Elaboração própria.

4 Resultados

4.1 Descrição da Amostra

A IES na qual o estudo foi desenvolvido está situada na região Sudeste do Brasil. Trata-se de uma instituição na categoria administrativa pública, constituindo-se em uma universidade enquanto organização acadêmica. O curso de Ciências Contábeis, em funcionamento há mais de 40 anos, oferece vagas nos turnos noturno e integral e conta hoje com vinte e sete docentes e mais de setecentos alunos.

Participaram da pesquisa 309 estudantes, dos turnos integral e noturno, matriculados do segundo ao décimo períodos, sendo 111 (36%) homens e 198 (64%) mulheres que, de forma voluntária, concordaram em participar da pesquisa. Constatou-se que 216 (70%) estudantes trabalham ou realizam estágio e que 37 (12%) alunos realizam algum tipo de atividade acadêmica (monitoria, iniciação científica, empresa júnior ou programa de educação tutorial - PET). O coeficiente de rendimento acadêmico dos respondentes variou entre 15,07 e 98,50, tendo os alunos de semestres iniciais apresentado, em média, maiores coeficientes. Por sua vez, os estudantes de final de curso apresentam maior incidência de experiência profissional quando comparados aos de início de curso.

4.2 Análise dos Resultados

Como mencionado anteriormente, a análise fatorial exploratória tem o objetivo de reduzir o número de itens pesquisados por meio de fatores comuns. Neste estudo, foram considerados os 30 itens da escala resultante da pesquisa de Bzuneck e Guimarães (2008).

Após os primeiros testes, pode-se verificar que o item Q6 não apresentou carga fatorial superior a 0,40, enquanto os itens Q2, Q14, Q21, Q23, Q27, Q29 foram excluídos por apresentarem carga fatorial em mais de um fator. Assim, a análise fatorial resultou em 6 fatores pela combinação dos 23 itens remanescentes.

De acordo com Fávero et al. (2009), para a realização da análise fatorial, tem-se como regra geral que a amostra deve ser composta por um número de observações, no mínimo, 5 vezes maior que o número de variáveis investigadas. O instrumento utilizado neste estudo contém 23 variáveis e, como participaram da pesquisa 309 alunos, chegou-se ao número de 13,43 observações para cada variável. Ainda de acordo com o autor, para a realização da análise fatorial, deve-se avaliar o KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), pois “[...] valores de KMO próximos de zero indicam que a análise fatorial pode não ser adequada, já que explicam a existência de uma fraca correlação entre as variáveis”. Neste estudo, o KMO se mostrou adequado à

utilização da análise fatorial, pois foi de 0,818 (FÁVERO et al., 2009, p. 254). A Tabela 1 apresenta os seis fatores apurados.

Tabela 1 - Análise Fatorial (Rotação Varimax)

Itens	Fatores					
	FAC1 Desm.	FAC2 Intrin.	FAC3 Introj	FAC4 Externa	FAC5 Externa	FAC6 Ident.
Q1- Sinceramente, eu não sei porque venho à universidade	0,724					
Q7- Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade	0,773					
Q9- Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar	0,459					
Q13- Eu não vejo porque devo vir à universidade	0,776					
Q16- Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade	0,866					
Q19- Eu não vejo que diferença faz vir à universidade	0,678					
Q4- Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes		0,689				
Q12- Porque a educação é um privilégio		0,527				
Q17- Porque para mim a universidade é um prazer		0,779				
Q18- Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade		0,524				
Q20- Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos		0,707				
Q26- Porque estudar amplia os horizontes		0,642				
Q5- Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso			0,728			
Q8- Venho porque é isso que esperam de mim			0,400			
Q10- Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente			0,789			
Q15- Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante			0,620			
Q22- Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério			0,817			
Q3- Venho à universidade para não receber faltas				0,869		
Q11- Venho à universidade porque a presença é obrigatória				0,865		
Q28- Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar					0,801	
Q30- Venho à universidade porque meus pais me obrigam					0,735	
Q24- Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem						0,634
Q25- Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas						0,676
Autovalores (eigenvalue)	5,318	3,368	1,636	1,408	1,273	1,138
% Variância explicada	23,124	14,642	7,115	6,123	5,535	4,949
% Variância Acumulada	23,124	37,766	44,881	51,004	56,539	61,488
Alfa de Cronbach	0,812	0,789	0,737	0,811	0,557	0,257

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se a Tabela 1, nota-se a redução dos 23 itens para 6 fatores, os quais explicam 61,49% da variação total dos dados. Todos os itens obtiveram cargas fatoriais aceitáveis, acima de 0,40, conforme recomendam Hair et al. (2005).

Também foi calculado o coeficiente de consistência interna *Alpha de Cronbach* que mede a confiabilidade de um questionário aplicado na pesquisa. O alfa mede a correlação entre as respostas de um questionário por meio da análise do perfil das respostas dadas pelos

respondentes (ARICA; MONTEIRO; HORA, 2010). Os quatro primeiros coeficientes obtiveram índices aceitáveis, acima de 0,60, o que indica que são considerados bons para a pesquisa exploratória, mostrando que os dados são confiáveis e que o instrumento tem boa qualidade para interpretação (HAIR, et al., 2005). Os fatores 5 e 6 apresentaram baixa consistência interna, o que é agravado pelo pequeno número de itens agrupados.

Analisando-se o resultado dos dados, verificou-se que o fator 1, relativo à desmotivação, agrupou os itens Q1, Q7, Q9, Q13, Q16 e Q19, corroborando o estudo de Leal, Miranda e Carmo (2013), Bzuneck e Guimarães (2008) e Souza (2008). Esse fator representa a falta de motivação demonstrada pelos estudantes. A média encontrada do fator em análise foi baixa, de 1,12 pontos, conforme Tabela 2, uma média próxima daquelas encontradas pelos autores anteriormente citados, que foram de 1,51, 1,50, e 1,65, respectivamente.

Já o fator 2, relativo à motivação intrínseca, aglutinou os itens Q4, Q12, Q17, Q18, Q20 e Q26. A nota média alcançada foi de 6,79 pontos, na escala de 1 a 10 pontos, conforme Tabela 2. A média encontrada nesta pesquisa divergiu daquela encontrada por Leal, Miranda e Carmo (2013), de 4,72 pontos, de Bzuneck e Guimarães (2008), que apresentou uma média de 4,44 pontos; e, também, daquela encontrada por Souza (2008), de 4,63 pontos. Entretanto, a última autora citada obteve a motivação intrínseca com a segunda maior média do estudo, corroborando os dados da presente pesquisa, que também encontrou essa motivação como segunda maior média. Isso indica que boa parte dos discentes realiza atividades acadêmicas de forma espontânea, ou seja, para sua própria satisfação.

O fator 3, motivação extrínseca por regulação introjetada, agrupou os seguintes itens: Q5, Q8, Q10, Q15 e Q22. Esse tipo de motivação é aquele em que o aluno é movido por pressões internas, como culpa e ansiedade. Esse fator obteve média de 5,37 pontos, o que significa a terceira maior média encontrada na análise, conforme Tabela 2. A média encontrada neste estudo divergiu daquela encontrada nos estudos de Leal, Miranda e Carmo (2013), cuja média obtida foi de 3,08 pontos, corroborando os resultados encontrados por Bzuneck e Guimarães (2008), que apresentaram uma média de 3,13 pontos, e de Souza (2008), com média 3,23 pontos.

A motivação extrínseca por regulação externa bipartiu-se, agrupando-se em regulação externa por frequência às aulas e regulação externa por recompensas sociais. O fator 4 carregou os itens Q3 e Q11, com média 4,43. Já o fator 5 carregou os itens Q28 e Q30, com média de 1,00 ponto, conforme Tabela 2. Isso indica que a presença é um motivo pelo qual os alunos vão à universidade, ocupando a quarta posição na Tabela 2. Na pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013), a motivação extrínseca por regulação externa por frequência obteve média próxima à da presente pesquisa, com 3,75 pontos, corroborando os achados de Souza (2008), com média de 3,61 pontos, e de Bzuneck e Guimarães (2008), com 2,97 pontos de média. Já o fator 5 se aproximou aos resultados do estudo de Souza (2008), com média de 1,42 pontos.

Finalmente, o fator 6, motivação extrínseca identificada, agrupou os itens Q24 e Q25, tendo obtido média de 6,88 pontos, conforme Tabela 2. A média obtida nesse fator divergiu dos estudos de Leal, Miranda e Carmo (2013), com média 2,63 pontos, de Bzuneck e Guimarães (2008), com 4,01 pontos, e de Souza (2008), com 4,85 pontos. Entretanto, a última autora obteve como resultado essa motivação com a maior média da pesquisa, igualmente aos dados da presente análise, que também encontrou essa motivação com a mais alta média. Isso indica que os estudantes percebem a importância de realizar determinada atividade, ou seja, realizam a tarefa proposta, objetivando o benefício que essa trará para eles. A Tabela 2 apresenta as médias obtidas por parte de cada um dos seis fatores.

Analisando-se esses resultados, percebe-se que os estudantes em foco obtiveram maiores médias no fator motivação identificada e motivação intrínseca, fatores 6 e 2, respectivamente. Portanto, nota-se que os discentes de Contabilidade do curso pesquisado se esforçam para obter boas notas de maneira

espontânea, porém com foco nos benefícios, como a conclusão do curso e o reconhecimento social, dentre outros aspectos.

Tabela 2 – Estatísticas Descritivas por Fator

Fatores	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
F1 – Desmotivação	0,00	10,00	1,12	2,17
F2 - Motivação Intrínseca	0,00	10,00	6,79	3,03
F3 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	0,00	10,00	5,37	3,17
F4 - Motivação Extrínseca por Regulação Externa	0,00	10,00	4,43	2,54
F5 - Motivação Extrínseca por Regulação Externa	0,00	10,00	1,00	2,86
F6 - Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	0,00	10,00	6,88	2,67

Fonte: Dados da pesquisa.

Depois de concluída a análise fatorial exploratória, realizou-se a primeira análise de regressão múltipla, com o objetivo de verificar a existência de correlação entre os seis fatores motivacionais oriundos da AFE e o CRA dos estudantes pesquisados. A Tabela 3 evidencia os resultados da regressão.

Tabela 3 - Modelo 1: Análise de Regressão dos Fatores Motivacionais

	Coefficiente	Erro Padrão	Razão-t	p-valor
Constante	70,6032	0,786927	89,72	9,17e-220***
Fator1	-0,136117	0,788203	-0,1727	0,8630
Fator2	1,8685	0,788203	2,371	0,0184**
Fator3	-2,23123	0,788203	-2,831	0,0050***
Fator4	-0,170621	0,788203	-0,2165	0,8288
Fator5	0,314261	0,788203	0,3987	0,6904
Fator6	2,72949	0,788203	3,463	0,0006***

F 4,310071

P-valor (F) 0,000345

R² ajustado 0,060576

***Variável significativa ao nível de 1%

** Variável significativa ao nível de 5%

Fonte: Dados da pesquisa

Verificada a inexistência de heterocedasticidade, por meio do teste de White (LM = 36,7004 e p-valor = 0,100796), e de multicolinearidade entre as variáveis, por meio do cálculo dos Fatores de Inflacionamento da Variância (VIF), em que todos foram inferiores a 10, e a adequação da especificação do modelo por meio do teste RESET (F = 0,0380735 e p-valor = 0,962647), observa-se que três fatores motivacionais apresentaram correlação significativa com o CRA dos estudantes pertencentes à amostra, tendo dois deles, os fatores 2 e 6, apresentado correlação positiva, enquanto o fator 3 apresentou uma correlação negativa com o coeficiente de rendimento dos graduandos.

O fator 2, relativo à motivação intrínseca, apresentou coeficiente positivo de, aproximadamente, 1,9 de incremento no CRA dos estudantes pesquisados, sendo significativo ao nível de 5%. Tal resultado revela que, quanto mais motivados intrinsecamente, maior será o desempenho acadêmico dos estudantes. A motivação intrínseca diz respeito a que o aluno estuda porque sente prazer ao estudar, sendo, portanto, essa atividade considerada espontânea (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004).

O fator 3, motivação por regulação extrínseca introjetada, apresentou um comportamento contraintuitivo, pois o coeficiente da variável apresenta sinal negativo, correspondendo a uma redução no CRA de, aproximadamente, 2,2 pontos, com significância ao nível de 1%. Sendo assim, para os alunos investigados, quanto maior esse tipo de motivação,

a qual, segundo Guimarães e Bzuneck (2008), é causada por pressões internas, como culpa, ansiedade ou a busca de reconhecimento social, menor é o rendimento acadêmico. Em outras palavras, esse tipo de motivação parece prejudicar a nota dos estudantes pesquisados.

O fator 6, motivação por regulação extrínseca identificada, na qual o indivíduo já deseja fazer determinada atividade, embora a origem ainda seja externa (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008), apresentou coeficiente positivo e significativo ao nível de 1%. Esse coeficiente sugere um incremento na nota de, aproximadamente, 2,7 pontos, quando a referida motivação está presente entre os estudantes da amostra. Pode-se inferir que os estudantes pesquisados que acreditaram que estudar será importante para sua carreira profissional, por exemplo, obtiveram reflexos positivos no seu rendimento acadêmico.

Por outro lado, os fatores relativos à desmotivação (fator 1) e motivação por regulação extrínseca externa (fatores 4 e 5) não apresentaram correlações significativas com CRA. Esse resultado sugere que alunos desmotivados não têm desempenho inferior nem superior aos demais e, da mesma forma, a motivação por regulação externa, caracterizada pela forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca, na qual a pessoa age para obter recompensas ou evitar punições (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008), também não se mostrou relevante para explicar o desempenho acadêmico dos alunos.

Faz-se mister salientar, ainda sobre os resultados apresentados na Tabela 3, que as variáveis motivacionais, isoladamente, foram capazes de explicar 6% do coeficiente de rendimento dos estudantes pesquisados, e a estatística F revelou a adequação do modelo de regressão resultante dos dados coletados por meio do questionário de pesquisa. Entretanto, para testar a robustez dos achados, foram adicionadas variáveis de controle ao modelo, com vistas a verificar a consistência da significância dos fatores, bem como para identificar novas variáveis capazes de explicar o CRA dos estudantes pesquisados. Os resultados da segunda regressão são evidenciados na Tabela 4.

Tabela 4 - Modelo 2: Análise de Regressão dos Fatores Motivacionais na presença de Variáveis de Controle

	Coeficiente	Erro Padrão	Razão-t	p-valor
Constante	67,1695	1,99103	33,7360	<0,0001***
Fator1	-0,189773	0,757925	-0,2504	0,8025
Fator2	1,62014	0,770566	2,1025	0,0363**
Fator3	-1,97273	0,766454	-2,5738	0,0105**
Fator4	-0,730904	0,769906	-0,9493	0,3432
Fator5	0,243191	0,804198	0,3024	0,7626
Fator 6	2,40075	0,786192	3,0536	0,0025***
GENERO	2,24946	1,63225	1,3781	0,1692
IC	9,61059	2,42491	3,9633	<0,0001***
TRABALHA	4,07666	1,81718	2,2434	0,0256**
TURNO	-4,267	1,65646	-2,5760	0,0105**

F 5,876792

P-valor (F) 4,19e-08

R² ajustado 0,136694

* **Variável significativa ao nível de 1%

** Variável significativa ao nível de 5%

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme pode ser verificado na Tabela 4, a inclusão das variáveis de controle não alterou significativamente os resultados apresentados no Modelo 1. As três variáveis motivacionais que haviam se mostrado estatisticamente significantes para explicar o CRA dos alunos pesquisados, Fator2, Fator3 e Fator6, mantiveram-se significantes e apresentaram os

mesmos sinais para os seus coeficientes, os quais sofreram uma pequena variação numérica decorrente da inclusão das novas variáveis explicativas ao modelo. Ademais, o Fator3 teve o seu nível de significância alterado de 1% para 5%, porém tal variação não implica modificação relevante na interpretação dos resultados oriundos do Modelo 1.

As variáveis adicionadas no Modelo 2 resultaram em interessantes achados sobre algumas características da amostra pesquisada, uma vez que, das quatro variáveis acrescentadas, três se mostraram significantes para explicar o CRA dos discentes, além de terem contribuído para a elevação do poder explicativo do modelo para, aproximadamente, 14%.

A variável GÊNERO, única não significante estatisticamente entre as quatro adicionadas, sugere não haver diferença relevante entre o CRA dos estudantes pesquisados do sexo masculino e feminino. Por sua vez, a variável TURNO, significativa ao nível de 5%, revelou que os alunos do curso noturno apresentaram CRA inferior em, aproximadamente, 4 pontos em relação aos alunos do turno integral. A rotina diária composta de outras atividades ou responsabilidades, normalmente presente na vida dos alunos do turno noturno, pode exercer influência negativa no seu tempo de dedicação aos estudos, o que, possivelmente, acarreta na redução de seus coeficientes de rendimento. Entretanto, o resultado apresentado pela variável TRABALHA, também significativa ao nível de 5%, revela que o vínculo com o mercado de trabalho ou estágio revelou-se benéfico para os estudantes pesquisados, pois esses apresentaram CRA 4 pontos superior que os seus colegas que declararam não estagiar ou não trabalhar. Portanto, a análise conjunta das duas variáveis revela que, apesar de os estudantes do noturno apresentarem desempenho acadêmico inferior, possíveis compromissos de trabalho ou estágio não seriam as razões corretas a serem apontadas como justificativa para esse desempenho, dado que a mesma amostra evidencia que os estudantes com essas ocupações apresentaram CRAs mais elevados que os demais.

Outro resultado interessante oriundo do Modelo 2 está relacionado à análise do coeficiente da variável IC, significativa ao nível de 1%. Depreende-se, a partir dos resultados da regressão, que os estudantes que afirmaram ter participado de atividades acadêmicas, como iniciação científica, PET ou monitoria, apresentaram CRAs quase 10 pontos superior aos seus colegas que não tiveram a mesma oportunidade. Sendo assim, a participação em atividades acadêmicas se mostrou extremamente benéfica aos estudantes pesquisados, sugerindo que a aproximação possibilitada por tais programas entre estudantes e instituições de ensino pode fomentar maior aprendizado ou maior dedicação aos estudos, o que, por si só, já justificaria a necessidade de expansão de programas acadêmicos dessa natureza.

Por fim, destaca-se que os Modelos 1 e 2 não apresentaram problemas de multicolinearidade, a qual foi testada por meio do cálculo dos Fatores de Inflacionamento da Variância (VIF), sendo que todas as variáveis foram inferiores a 10. Os referidos modelos também não apresentaram problemas de heterocedasticidade, a qual foi testada por meio do teste de White ($LM = 75,5429$ e $p\text{-valor} = 0,0996041$). Por fim, foi avaliada a especificação dos modelos por meio do teste RESET ($F = 0,077878$ e $p\text{-valor} = 0,925096$), mostrando-se eficaz na predição do CRA por intermédio das variáveis que os compuseram a partir dos dados da amostra pesquisada.

5 Considerações Finais

A motivação influencia o ser humano em vários aspectos, dentre eles, na aprendizagem. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou analisar as relações entre desempenho acadêmico e motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, tendo por base a Teoria da Autodeterminação.

Os dados analisados pelo método de análise fatorial exploratória apontaram que, das 23 variáveis testadas, sugeriram 6 fatores, os quais explicam 61,49% da variação total dos dados. Os fatores que obtiveram os maiores agrupamentos das variáveis foram: motivação intrínseca e motivação identificada, com médias 6,79 e 5,37, respectivamente. Esses achados corroboram, em parte, os estudos de Souza (2008), Leal, Miranda e Carmo (2013), que encontraram com maior abrangência a motivação intrínseca e extrínseca por regulação externa. Esse resultado pode sinalizar que esses tipos motivacionais estão mais associados a alunos do ensino superior no Brasil. Em outras palavras, os resultados encontrados sugerem que alguns estudantes se esforçam para tirar notas boas de maneira espontânea, porém outros têm foco nos benefícios que o estudo oferece, como reconhecimento social, a conclusão do curso e, posteriormente, a possibilidade de um bom emprego.

Também pode ser constatado que os estudantes com maiores níveis de motivação intrínseca ou extrínseca por regulação identificada têm maiores níveis de desempenho na academia. Por outro lado, os estudantes com maiores níveis de motivação extrínseca por regulação introjetada apresentam menores níveis de desempenho acadêmico. As análises de regressão evidenciaram ainda que estudantes do turno integral e que participam de atividades acadêmicas, como iniciação científica, PET ou monitoria, apresentaram coeficientes de rendimento superiores aos demais estudantes, e que estudantes que trabalham ou estagiam também apresentaram um incremento em seu CRA, quando comparados aos que não têm esses vínculos.

Diante das informações coletadas e analisadas, foi possível concluir que a relação existente entre motivação e o coeficiente de rendimento acadêmico do aluno depende do tipo de motivação que o discente possui. Também ficou evidente que, na universidade analisada, há predominância das motivações identificada e intrínseca. A primeira motivação é aquela em que o indivíduo já deseja fazer determinada atividade, ou seja, é algo também interno, mas ainda de origem externa, porque o indivíduo percebe a razão para fazê-la como pessoalmente importante. (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008, p. 19). Já a intrínseca é aquela em que o indivíduo realiza determinada atividade por satisfação, ou seja, o aluno estuda porque sente prazer ao estudar (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004).

Os fatores com menor agrupamento das variáveis foram: motivação externa e desmotivação, que não apresentaram correlações significativas com CRA. De acordo com esses resultados, não se pode afirmar que alunos com esses tipos de motivação têm desempenho inferior ou superior aos demais.

Nesse sentido, conhecendo as motivações mais presentes nos discentes e o nível de influência dessas no desempenho (CRA, neste caso), docentes e instituições podem adotar métodos que melhorem a qualificação didático-pedagógica, como formas de ensino diferenciadas, por exemplo, preferindo mais aulas práticas do que teóricas, com o intuito de manter o aluno motivado ao longo do curso. Os professores podem privilegiar estratégias autodeterminadas nas atividades formativas, com foco no suporte de decisões e no desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à profissão. Por sua vez, os gestores, conhecendo o perfil motivacional de seus discentes, podem promover ações destinadas a elevar a sua motivação, dando enfoque aos aspectos que se mostraram mais significantes e propulsores de melhor desempenho, como o fomento da motivação por regulação extrínseca identificada, por meio da realização de atividades como palestras e workshops com temas voltados ao impacto de uma boa formação para o sucesso da carreira profissional, por exemplo. Portanto, ao apontar para essas possibilidades e ao relacionar motivação e desempenho acadêmico, este estudo torna-se relevante para docentes, gestores de instituições de ensino superior, bem como para o desenvolvimento da literatura da área, contribuindo, assim, para sua expansão, ao

acrescentar evidências relacionadas ao papel da motivação sobre o desempenho acadêmico de estudantes de Ciências Contábeis.

Mesmo com o necessário rigor metodológico, devem ser observadas as limitações impostas pela abordagem quantitativa, dentre elas, a de que os dados coletados são as percepções que as pessoas têm acerca de si mesmas e, como o que elas dizem nem sempre é o que realmente fazem ou sentem, pode haver uma distorção nos resultados obtidos. Outra limitação a ser destacada é a de que os achados do presente estudo não podem ser extrapolados para a população de estudantes de Ciências Contábeis, nem para estudantes de outras áreas do conhecimento.

Finalmente, para pesquisas futuras, sugere-se uma análise que permita identificar o tipo de motivação presente nos docentes e como ela influencia na didática do professor e no desempenho dos alunos. Ainda, sugere-se a replicação desta pesquisa com estudantes de diferentes instituições de ensino superior e diferentes áreas do conhecimento, a fim de comparar e testar a robustez dos resultados aqui encontrados.

Referências

- ARICA, J.; MONTEIRO G. T. R.; HORA H. R. M. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. **Produto e Produção**, [s. l.], v.11, n. 2, p. 85 - 103, jun. 2010.
- BEUREN, I. M (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BZUNECK, J. A. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- DeCHARMS, R. Personal causation. In: R. E. Ames, & C. Ames (Eds). **Research on motivation in education**. New York: Academic Press, Inc., 1984.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- FÁVERO, L. P. et al. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. 2. ed. São Paulo: Elsevier, 2009.
- FERREIRA, M. Determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior. **Revista Internacional d'Humanitats**, São Paulo/Barcelona, [s.p.], jan./abr. 2009.
- GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, Malden, v. 26, p. 331-362, jan. 2005.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 3ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, S; BZUNECK, J. A Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências e Cognição**, Ilha do Fundão, v.13, n. 1, p.101-113, março de 2008.

GUIMARÃES, S; BZUNECK, A. J; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.6, p. 11-19, 2002.

HAIR JR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

LEAL, D. T. B.; CORNACHIONE J. E. A Aula Expositiva no Ensino da Contabilidade. **Contabilidade Vista e Revista**, v. 17, n. 3, p. 91-113, jul./ set. 2006.

LEAL, E. A.; MIRANDA G. J; ARAUJO, T. S.; BORGES, L. F. M. Estereótipos na Profissão Contábil: a opinião de estudantes e do público externo no Triângulo Mineiro. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 17, n. 1, p. 134-153, 2014.

LEAL, E. A.; MIRANDA G. J.; CARMO C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis, **Contabilidade & Finanças**. São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/jun./jul./ago. 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>

LENS, W; MATOS, L; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.17-20, jan./abr. 2008.

LIMA FILHO, R. N. **Autorregulando e autodeterminando: duas formas de alunos de pós-graduação aprenderem a aprender contabilidade** (2016). Tese de Doutorado. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. 2016.

LOPES, L. et al. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de ciências contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação. **Gestão de Finanças e Contabilidades**, Salvador, v. 5, n.1, p. 21-39, 2015.

MORAES, C. R; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica de Educação**, Londrina-PR, v. 1, n. 01, [s.p.], ago./ dez. 2007.

NOGUEIRA, D. R. Desempenho acadêmico x estilos de aprendizagem segundo Honey Alonso: uma análise com alunos do curso de ciências contábeis. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 12, n. 137, p. 80-89, out. 2012.

NOGUEIRA, D. R. et al. Fatores que impactam o desempenho acadêmico: Uma análise com discentes do Curso de Ciências Contábeis no Ensino Presencial. **RIC-Revista de Informação Contábil**, v. 7, n. 3, p. 51-62, 2014.

PEDHAZUR, E. J. **Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction**. 3^a ed. Stamford: Thomson Learning, 1997.

OLIVEIRA, P. A.; THEÓPHILO, C. R.; BATISTA, I. V. C.; SOARES. **Motivação sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros.** In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 10., 2010. *Anais...* São Paulo, SP, 2010.

PENNA, A. G. **Aprendizagem e motivação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

RIBAS, F. C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública.** 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

SILVA, A. C. R. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SOBRAL, D. T. **Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Brasília, v. 19, n.1, p. 25-31, janeiro/abril de 2003.

SOUZA, I. C. de. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia.** 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

VIANA, N. **Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na de aula.** 1990. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

WECHSLER, S. M. **Manual estilo de pensar e criar.** São Paulo: LAMP/PUC, 2006.

WHITE, W. R. **Motivation reconsidered: the concept of competence.** In P. H. Mussem, J. J. Conger, & J. Kagan (Orgs.), **Basic and contemporary issues in developmental psychology** (pp. 266-230). New York: Harper & Row, 1975.