

Teoria da Autodeterminação: Relações e Motivações

DAIANA RAFAELA PEDERSINI

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná e
Universidade Federal de Santa Catarina*

RICARDO ADRIANO ANTONELLI

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SÉRGIO MURILO PETRI

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

A motivação é considerada como um ponto-chave do nível e qualidade da aprendizagem onde um estudante motivado envolve-se ativamente na realização de tarefas independente dos desafios e esforços necessário, utilizando estratégias que se moldam a seus objetivos. Sendo assim, por meio da Teoria da Autodeterminação a qual aponta que o ser humano é estimulado por elementos extrínsecos e intrínsecos e pode ser dividida em três grupos (Desmotivação, Motivação Extrínseca e Motivação Intrínseca), o estudo objetiva identificar a relação entre a Motivação Acadêmica e as Estratégias para Promoção da Educação que possam impactar no nível motivacional dos alunos de Ciências Contábeis. Tal abordagem contribui para a identificação de estratégias de ensino que possibilitem aos professores melhorar a motivação dos alunos e a qualidade do ensino. Com uma amostra composta por 200 alunos de universidades públicas, identificou-se maiores médias de Motivação Extrínseca por Regulação Integrada, seguido da Motivação Intrínseca indicando que os alunos analisados possuem um perfil autodeterminado. Com a aplicação dos testes de *Kruskal Wallis* e *Mann Whitney* foi detectado que o uso de estratégias de ensino influenciam nos níveis motivacionais, assim como a ocupação, turno e idade dos discentes. A pesquisa aponta que por vezes os alunos enfrentam dificuldades com relação ao conteúdo ministrado em sala de aula, e que essas dificuldades podem afetar sua motivação. Observou-se que o Fator 5 (Motivação Extrínseca por Regulação Integrada), é o que mais sofre influência das estratégias utilizadas. Adicionalmente, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os Fatores Motivacionais com o Gênero e a Instituições de Ensino Superior.

Palavras chave: Motivação. Teoria da Autodeterminação. Estratégias de Ensino.. Ciências Contábeis.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 2000 o ensino universitário brasileiro expandiu-se de modo acentuado e passou por diversas reformulações em termos de estrutura, organização e conteúdos abordados (Miranda, Silva, Oliveira e Ferreira, 2015). Ao analisar especificamente o curso de Ciências Contábeis alterações na grade curricular foram realizadas devido ao processo de adoção e conversão das normas internacionais, exigindo a formação de profissionais mais ágeis e capacitados (Pavione, Avelino e Francisco, 2016), de modo que, tais exigências têm despertado o interesse na elaboração de pesquisas ligadas ao ensino e aprendizagem (Leite Filho, Batista, Paulo Júnior e Siqueira, 2008).

Porém, alguns obstáculos acadêmicos, como a desmotivação, podem refletir negativamente no desempenho acadêmico e institucional (Araújo, Brito e Franco, 2014). Para Lens, Matos e Vansteenkiste (2008, p. 17), a motivação é “um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade e as características ambientais percebidas”, a qual influencia no processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino, apresentando modificações de acordo com mudanças pessoais, no ambiente de aprendizagem ou ainda no meio escolar.

No que tange ao meio escolar, a motivação é considerada um ponto-chave do nível e na qualidade da aprendizagem, pois um estudante motivado envolve-se no processo de aprendizagem, muitas vezes surpreendendo com os seus resultados se avaliado além de suas habilidades ou conhecimentos prévios (Guimarães e Boruchivitch, 2004).

Nesta perspectiva, diversas teorias sociocognitivas buscam compreender a motivação no meio acadêmico. A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory – SDT*), proposta inicialmente por Edward Deci e Richard Ryan em 1975, tem sido debatida no campo da motivação, em que diversos estudos, como, Lens et al. (2008), Oliveira (2008), Sobral (2008), Santos, Mognon, Alcará e Lemos (2011), Leal, Miranda e Carmo (2013) e Wronski, Rohenkohl e Kroenke (2017), apontando que a motivação pode proporcionar um efeito no desempenho dos estudantes.

A Teoria da Autodeterminação e seus pressupostos indicam que a motivação não é algo objetivo, mas condicionada e direcionada por diversos fatores internos e externos, com diferentes efeitos sobre o comportamento dos indivíduos (Oliveira, 2017). Assim, segundo Santos e Almeida (2008), é exigido dos estudantes autonomia na realização das atividades durante o período em que estão no ambiente acadêmico, sendo neste ponto em que os atributos motivacionais são importantes, não só para a realização das tarefas, mas também para a qualidade da aprendizagem..

Bordenave e Pereira (2002) apontam que o processo de ensino deve envolver elementos de planejamento, orientação e controle da aprendizagem voltados ao estímulo da capacidade dos alunos. Para os autores, trabalhar a construção de conhecimentos dos discentes envolve o respeito ao ritmo individual, exercício da autonomia e formação de redes de convivência. Nessa perspectiva, a motivação figura como elemento relacionado ao envolvimento dos estudantes com as atividades acadêmicas.

No curso de Ciências Contábeis, Borges, Santos, Abbas e Tonin (2014) destacam que não é raro encontrar queixas de docentes em relação ao baixo interesse dos alunos no desenvolvimento das atividades acadêmicas. Para Boruchovitch e Bzuneck (2004) quando o aluno está desmotivado tende a apresentar um desempenho acadêmico aquém do seu potencial, pois estuda pouco e se distrai com facilidade. Nessa conjuntura, é relevante ressaltar que a motivação sofre oscilações ao longo da vida, pois trata-se de um processo psicológico no qual características pessoais e ambientais se interligam para promover ou reduzir o nível motivacional. Quando o ambiente de ensino não corresponde às expectativas do discente, tal nível motivacional tende a diminuir (Gavenaghi, 2009).

Diante do exposto, torna-se importante que os docentes busquem alternativas que estimulem a motivação dos alunos, a fim de que os acadêmicos se mantenham envolvidos nas atividades buscando a excelência. Assim, reconhecendo a importância do tema e direcionado pela Teoria da Autodeterminação esta pesquisa busca investigar: Qual a relação entre a motivação acadêmica e as estratégias de ensino?

O objetivo do estudo é examinar estratégias de promoção da educação e suas relações os fatores motivacionais acadêmicos de alunos do Curso de Ciências Contábeis. Araujo et al. (2014) citam que a aprendizagem discente deve ser vista como principal propósito do processo educacional em uma IES, tendo em vista que a preocupação com a qualidade de ensino vem crescendo nos últimos anos. Para os autores, compreender os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem pode assegurar a eficiência de tal processo, e conseqüentemente formar cidadãos mais qualificados.

Os resultados desta pesquisa podem ainda, proporcionar *insights* aos professores e coordenadores de curso na busca pelo aprimoramento dos métodos de ensino e na identificação de problemas no processo de ensino-aprendizagem. Moreira, Barros e Monteiro (2014) complementam que deve-se utilizar de estratégias de ensino que estimulem as diferentes capacidades dos indivíduos. Embora estudos como de Guimarães e Bzuneck (2008), Leal et al. (2013), Costa, Silva e Abbas (2017) e Borges, Miranda e Freitas (2017) já tenham tratado da Teoria da Autodeterminação, ainda há carência de achados que possibilitem identificar quais os fatores que interferem na motivação acadêmica, do ponto de vista do aluno e a comparação desses resultados para consolidação da temática.

Considerações feitas por Behrens (1999), tratam a importância de professores competentes atuarem na sociedade na era do conhecimento, tendo em vista o rápido avanço do conhecimento tornar-se antiquado. Assim, para os autores, os professores precisam usar habilidades de pesquisa por meio de estratégias que desafiem o pensamento, permitindo identificar a realização de mudanças necessárias para obtenção de avanços no conhecimento. Nesta perspectiva, o estudo contribui para a identificação de estratégias de ensino que possibilitem aos professores, melhorar a motivação dos alunos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A Teoria da Autodeterminação

Lemos (2005, p. 194) define a motivação como “uma força que energiza e dirige o comportamento”, e que tem chamado a atenção de pesquisadores sobre motivação no ambiente de ensino (Oliveira, 2017). No contexto acadêmico, a motivação assume um papel decisivo no processo de ensino-aprendizagem, permitindo o envolvimento dos alunos de forma mais profunda e comprometida (Machado e Alves, 2013).

Logo, as motivações são vislumbradas como orientações que movem as pessoas, sendo classificadas como intrínsecas e extrínsecas. Para Neves e Boruchovitch (2004) a Motivação Intrínseca, caracteriza a ação humana pela busca natural por novidades e desafios, por meio da autonomia e autorregulação; já a Motivação Extrínseca origina-se de estímulos externos às tarefas, como recompensas materiais ou emocionais. Por vezes, o discente pode realizar as atividades preocupado em como será visto pelos demais (forma extrínseca) ou então, pode realizá-las motivado por aprender mais (forma intrínseca), não se preocupando com julgamentos alheios (Ryan e Deci, 2000; Fita e Tapia, 2004).

Objetivando entender as variações do comportamento humano a partir da motivação, a Teoria da Autodeterminação aponta a existência de necessidades humanas psicológicas básicas (Deci e Ryan, 1985), que buscam compreender os elementos de Motivação Extrínseca e Intrínseca. Logo, a Teoria da Autodeterminação parte de um *continuum* que abrange seis fases

com variações qualitativas, por meio de modificações das regulações externas e internas (Vansteenkiste, Lens e Deci, 2006; Guimarães e Bzuneck, 2008).

A motivação pode ser classificada em três grupos: Desmotivação, Motivação Extrínseca e Motivação Intrínseca. A Motivação Extrínseca subdivide-se em quatro tipos, e por último tem-se a Motivação Intrínseca, conforme demonstrado na **Error! Reference source not found.**:

Figura 1 - Definição da Motivação Extrínseca e Intrínseca.

Tipo de Motivação	Definição	Suporte Técnico	Forma qualitativa da Motivação
Desmotivação	O indivíduo não apresenta interesse proativo, não encontrando relação positiva entre seu comportamento e os resultados alcançados.	Machado e Alves (2013)	Controlada
Regulação Externa	Representa a fase em que a pessoa reage apenas por recompensas ou para evitar punições.	Leal et al. (2013)	
Regulação Introjogada	O indivíduo administra as consequências por meio do resultado de pressões internas, como culpa e ansiedade.	Leal et al. (2013)	
Regulação Identificada	Mesmo a razão por realizar determinada tarefa ser externa, já ocorre a presença de alguma interiorização.	Leal et al. (2013)	Autônoma
Regulação Integrada	Se trata da forma de Motivação Extrínseca mais autônoma, mas ainda há indícios de benefícios pessoais.	Guimarães e Bzuneck (2008)	
Motivação Intrínseca	As ações são realizadas pelo prazer proporcionado pelas atividades, em que esta é vista como um fim em si mesma.	Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal et al. (2013)	

Fonte: Elaborada pelos autores.

Deci e Ryan (2000) apontam ainda para duas formas qualitativas da Motivação (Autônoma e Controlada), em que cada uma corresponde a combinação de pelo menos duas formas de regulação. A **Error! Reference source not found.** indica que a Motivação Autônoma compreende a Motivação Intrínseca e as formas de maior autorregulação da Motivação Extrínseca, devido a existência dos seguintes componentes da autodeterminação: (i) locus interno; (ii) liberdade psicológica; e (iii) possibilidade de escolha. Já Motivação Controlada é influenciada por variáveis externas e se torna não tão eficaz quanto a autônoma (Deci e Ryan, 2000; Oliveira, 2017).

De acordo com Guimarães e Bzuneck (2008) estudos têm encontrado relação positiva entre os tipos de motivação e a aprendizagem, sendo destacada a necessidade de utilizar estratégias que aumentem a motivação dos alunos. Sobral (2003), após transpor e adaptar a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), constatou que os estudantes tem maiores níveis de Motivação Intrínseca e Extrínseca Identificada, sugerindo que a Motivação Autodeterminada possui maior força que o controle externo. Guimarães e Bzuneck (2008) ao pesquisar a motivação pela escolha do curso de graduação, identificaram que os estudantes da amostra possuem maior Motivação Extrínseca, optando pelo curso por afinidade com a profissão, influência dos pais ou até mesmo por falta de opção. Os autores ainda identificaram a existência de diferenças motivacionais quanto ao gênero, no qual estudantes do gênero feminino possuem Motivação Extrínseca mais acentuada que indivíduos do gênero masculino.

Engelmann (2010) ao analisar a motivação acadêmica de discentes identificou que a Motivação Intrínseca tem relação positiva com fatores de pertencimento, competência e autonomia do aluno, reforçando a importância de fomentar maiores níveis de Motivação

Intrínseca dos discentes. Leal et al. (2013) analisaram por meio de análise fatorial exploratória que 61,09% da variabilidade da motivação dos discentes é explicada por sete fatores que englobam Motivações Intrínsecas e Extrínsecas. Verificou-se que existem alunos motivados pela possibilidade de agregar e aprofundar seus conhecimentos, como também aqueles interessados apenas na obtenção de um diploma de nível superior.

Outro estudo, como de Lopes, Pinheiro, Silva e Abreu (2015), analisaram alunos de IES públicas e privadas nos cursos de Ciências Contábeis, sendo que não encontraram diferenças significativas entre os níveis de Motivação Intrínseca e Extrínseca. Destaca-se que a Motivação por Regulação Externa se destaca entre os novatos, e a Motivação Extrínseca por Introjeção está mais presente nas mulheres.

Posteriormente, Souza e Miranda (2017) ao analisarem estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública identificaram possíveis instabilidades motivacionais durante o curso e evidenciaram que os níveis de motivação autodeterminada tendem a sofrer menores alterações de um momento para o outro. Já a Motivação Extrínseca por Motivação Externa e a desmotivação apresentaram diferenças significativas por frequência às aulas.

Costa et al. (2017) ao analisar os fatores motivacionais dos alunos que cursavam a disciplina de Contabilidade de Custos e as estratégias de ensino adotadas pelos professores, identificaram que discentes do gênero feminino são em média mais motivados de forma intrínseca. O mesmo foi encontrado por Albuquerque, Batista, Albuquerque, Oliveira, Pereira (2016) quando buscaram identificar o perfil motivacional de alunos que cursavam os cursos de Ciências Contábeis e Administração. Os achados dos estudos anteriores convergem na medida que a motivação se tem apresentado como elemento relevante do comportamento humano e é afetada pelo contexto e características pessoais.

2.2 Estratégias para Promover a Educação

Para Anastasiou e Alves (2003) as práticas didáticas usadas dentro do processo de ensino-aprendizagem devem ampliar ou explorar as formas favoráveis e disponíveis, visando a execução de objetivos específicos. Ainda para os autores, as práticas didáticas são as estratégias utilizadas em sala de aula que promovem os elementos básicos de modo que a aprendizagem ocorra de forma concreta. Boruchovitch e Bzuneck (2004) complementam que, por meio de alternativas nas soluções de problemas, exercendo o lado reflexivo dos alunos, os professores promovem a aprendizagem e possibilitam o diálogo e a troca de experiências.

Bordenave e Pereira (2002) citam a importância do professor proporcionar aos alunos diferentes formas de interação, em que ocorra a construção do conhecimento a partir de suas experiências individuais, a fim de aperfeiçoar a interpretação de informações e conhecimentos prévios. Concomitantemente, Fernandes e Grillo (2006) ressaltam que o professor deve ser inovador em suas formas de ensino, pois em cada turma ocorre a recriação do que é ensinado e isso deve contribuir para um modo de pensar livre e aberto.

A partir desse contexto, o professor precisa abordar alternativas que assegurem a motivação dos alunos desafiando-os de modo cognitivo, e para tanto, deve transparecer que aprender um certo conteúdo é necessário para alcançar alguns objetivos, para que assim os alunos passem a ver valores pessoais ao que lhe foi sugerido (Moreira et al., 2014).

Para Pintrich (1999), ao perceber a serventia das tarefas o indivíduo acredita que o esforço é válido e faz uma correlação positiva ao uso das estratégias cognitivas. Por meio de estudos realizados pelo autor, existe uma relação entre o valor que o aluno atribui a tarefa e com isso maior uso de estratégias e desempenho acadêmico. Assim, para Costa et al. (2014), com esse nível de motivação o aluno sente-se estimulado e desafiado para aprender atividades que exijam tempo e disposição para resolvê-las.

É importante destacar que os procedimentos de ensino utilizados devem levar em conta que a forma de aprender do aluno não é um ato isolado, é preciso analisar o conteúdo e

considerar as necessidades para alcançar os objetivos (Mazioni, 2013). Para tanto, fornecer *feedback* ao aluno quanto ao seu desenvolvimento, evitar fazer comparações entre os alunos e incentivar os alunos a terem controle e autonomia no processo de aprendizagem, são algumas formas de fortalecer a confiança do aluno e aumentando a qualidade da aprendizagem.

Adicionalmente, Pozo (1996) cita que é importante entender como o uso das estratégias cognitivas se relacionam com a forma que o indivíduo processa as informações. Bzuneck e Guimarães (2010) citam que atividades que valorizam a realidade e possuem um nível moderado de dificuldade asseguram a qualidade motivacional de aprendizagem, os autores ainda citam que fornecer um *feedback* indicando quais pontos devem ser melhorados, auxilia na melhora da autorregulação.

Ainda, de acordo com Nogueira, Pereira e Oliveira (2012) as pessoas da Geração Y possuem maior necessidade de acesso às tecnologias, visto que, desde sua infância tiveram contato com itens tecnológicos, desenvolvendo o domínio desses itens melhor do que outras gerações, indicando que utilizar tecnologias em sala de aula como estratégia de ensino pode proporcionar melhores resultados. O estudo realizado por Parellada e Rufini (2013) evidenciou que a utilização de computadores como recurso de ensino, proporciona aos estudantes maior nível de motivação, pois a Motivação Autônoma tem relação positiva quando ocorre o desenvolvimento de habilidades, criatividade, persistência, entre outros.

Mazzioni (2013) buscou identificar quais as estratégias de ensino eram mais significativas a partir da perspectiva dos alunos e as mais utilizadas pelos professores do curso de Ciências Contábeis, e identificou que na percepção dos alunos a resolução de exercícios se encontra como estratégia mais eficaz, e ainda, que as aulas expositivas são usadas como principal estratégia de ensino pelos professores. Dessa forma, é perceptível que a adoção de formas de ensino que permitam escolhas pessoais significativas e que evitem a competição pode afetar a qualidade do aprendizado e o envolvimento nas atividades acadêmicas (Paralleda e Ruffini, 2013).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Cooper e Schindler (2003, p. 128) “[...] nenhum sistema de classificação único define todas as variações que devem ser consideradas”. Diante do exposto, a pesquisa se caracteriza como um estudo quantitativo e descritivo, desenvolvido em um ambiente de campo onde buscou-se obter a rotina real dos respondentes.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado em três etapas, a primeira etapa foi composta por três questões, a primeira oriunda do questionário de Souza e Miranda (2017) sendo composta por 30 itens, em que cada ponto do *continuum* de autodeterminação foi avaliado por um conjunto de itens que compreendem os tipos de Motivação Intrínseca, Extrínseca e desmotivação. A segunda questão tratou do conteúdo ministrado em sala de aula elaborada com base em Machado e Alves (2013), enquanto a terceira questão refere-se à motivação para cursar a graduação, também oriunda de Souza e Miranda (2017).

A segunda etapa do questionário compreendeu estratégias para promover a educação, com questões elaboradas com base na literatura pesquisada, constante no referencial teórico. Já a terceira e última etapa refere-se a caracterização dos respondentes. As questões da segunda etapa foram colocadas em escala adaptada *Likert* de 11 níveis, variando de “0” a “10”, sendo: “0” [não se aplica], “01” [discordo totalmente] e “10” [concordo totalmente]. Sendo a escala *Likert* uma escala ordinal, nesta pesquisa assumiu-se que a diferença de atratividade entre os níveis são iguais, ou seja, a diferença de atratividade da “motivação” dos alunos de passar de 9 para 8, é a mesma que passar de 4 para 3, visto que buscou-se manter o formato utilizado na pesquisa anterior.

Inicialmente aplicou-se um pré-teste com 10 alunos com perfil similar ao público alvo desta pesquisa e que não faziam parte da amostra, que após os ajustes sugeridos, iniciou-se o processo de coleta de dados na amostra compreendida pelos acadêmicos de Ciências Contábeis das turmas do 2º, 3º e 4º ano da UTFPR - Câmpus Pato Branco e os acadêmicos do 4º, 6º e 8º período matutino e noturno da UFSC - Câmpus Florianópolis.

A coleta dos dados ocorreu no dia 30/08/2018 nos alunos da UTFPR, do único turno noturno, e na UFSC nos dias 18/09/2018 e 20/09/2018 para os turnos matutino e noturno, respectivamente. Obtendo-se um total de 200 questionários válidos para a amostra. Os resultados foram submetidos a testes estatísticos, em que primeiramente foi realizada a verificação da consistência dos constructos das escalas a partir da Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Esta etapa mostra-se importante, visto que o instrumento passou por adaptações, que incluem um processo de tradução, a fim de confirmar a sustentação teórica do instrumento. A AFC foi realizada tendo como base os quatro constructos do modelo Guimarães e Bzuneck (2008) e Souza e Miranda (2017).

Ressalta-se que os itens relativos à avaliação da Motivação Extrínseca por Regulação Externa bipartiram-se, agrupando-se em torno dos Fatores 3 e 5. No Fator 3, além dos itens originalmente elaborados para esta avaliação, agruparam dois itens de avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada (itens 2 e 25). Dessa maneira, optou-se por manter as questões 2 e 25 no constructo resultante da Análise Fatorial de Guimarães e Bzuneck (2008), que é na dimensão Externa, ao invés do constructo teórico original (Identificada), e ainda, da mesma forma que Souza e Miranda (2017), a questão 31 não foi utilizada conforme indicado por Guimarães e Bzuneck (2008).

A partir disso, foi realizada a verificação dos indicadores da AFC, no qual o método seguido foi o de Máxima Verossimilhança. A primeira análise realizada foi da eventual existência de *outliers* multivariados, que foi comprovada com a verificação das distâncias de *Mahalanobis* (p_1 e $p_2 < 0,001$), conforme indicado por Marôco (2014, p. 189). Assim, as participações 40, 46, 78, 94, 98, 100 e 105 foram excluídas da análise. Ainda, de acordo com Marôco (2014), somente para condições de violação extrema de normalidade [i.e. para valores $|sk| > 2-3$ e $|ku| > 7-10$], a qualidade dos índices de ajustamento e das estimativas dos parâmetros são questionáveis. Sendo assim, para os valores de assimetria (*sk*) e curtose (*ku*), em nenhuma variável ocorreu a violação de normalidade.

Diante de tais análises, os indicadores do modelo (1), como RMSEA, GFI, NFI, TLI, AGFI, CFI e PNFI não obtiveram níveis de aceitação satisfatórios, indicando que o referido modelo não é uma solução não apropriada. Dessa maneira, adotou-se como alternativa a composição do modelo (2), com a retirada das variáveis de baixos coeficientes de confiabilidade ($< 0,50$), sendo elas: Q1.28 (0,15), Q1.25 (0,23), Q1.6 (0,29), Q1.29 (0,31), Q1.30 (0,31), Q1.14 (0,42), Q1.2 (0,45), Q1.8 (0,44), Q1.12 (0,43) e Q1.4 (0,40). Assim, no modelo (2) obteve melhoria em seus indicadores, porém ainda não sendo alcançados os valores esperados para os indicadores GFI, NFI, TLI, AGFI e CFI.

Na sequência, novas adequações foram realizadas, os erros com alta correlação foram relacionados, especificamente das variáveis Q1.26 e Q1.27, por se tratarem do mesmo fator teórico, conforme indicado por Marôco (2014, p. 191). Devido à alta correlação dos erros das variáveis Q1.23 e Q1.13 com fatores diferentes de sua constituição teórico, optou-se pela retirada de tais variáveis. A partir destes ajustes foi testado o modelo (3), o qual obteve melhora em todos os indicadores, não atingindo os valores esperados para apenas dois indicadores, NFI e AGFI. Contudo, os valores obtidos nos indicadores (0,858) estão muito próximos do esperado. A Tabela 1 apresenta os indicadores de ajustamento dos três modelos avaliados.

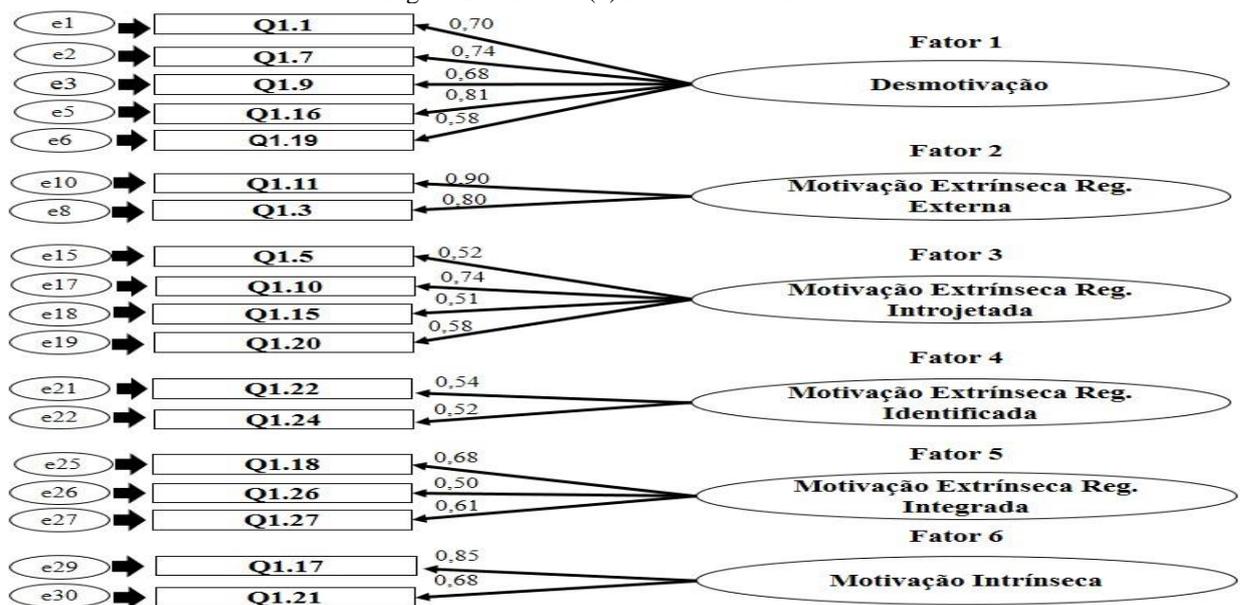
Tabela 1 - AF do instrumento Motivação.

Categorias	Índices de ajustes	Modelo (1)	Modelo (2)	Modelo (3)	Nível de aceitação
Medidas Absolutas	Qui-quadrado (X^2)	884,771	326,724	195,202	-
	Graus de liberdade	390	155	119	> 1
	<i>P-value</i>	0,000	0,000	0,000	> 0,01
	Raiz do erro quadrático médio aproximado – RMSEA	0,081	0,076	0,058	< 0,08
	Índice da qualidade de ajuste - GFI	0,766	0,855	0,901	> 0,90
Medidas Incrementais	Índice de ajuste normalizado - NFI	0,636	0,804	0,858	> 0,90
	Índice de ajuste <i>Tucker-Lewis</i> – TLI	0,724	0,857	0,920	> 0,90
	Qualidade ajuste calibrado- AGFI	0,721	0,804	0,858	> 0,90
Medidas de Parcimônia	Qui-quadrado normalizado- X^2/df	2,269	2,108	1,640	Entre 0 e 3
	Índice de ajuste comparativo – CFI	0,752	0,883	0,938	> 0,90
	Índice parcimônia comparativo- PCFI	0,674	0,721	0,729	> 0,60
	Índice parcimônia normalizado- PNFI	0,570	0,655	0,667	> 0,60
	Índice de parcimônia ajustado - PGFI	0,642	0,631	0,627	> 0,60

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Diante do exposto, o modelo (3) obtido é o mais parcimonioso e com qualidade de ajuste aceitável, cujos índices alcançaram resultados satisfatórios, o que culminou em sua utilização nas análises sequentes. Assim, o modelo final obtido é demonstrado na Figura 2.

Figura 2 - Modelo (3) resultante da AFC.



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Dos seis fatores resultantes no modelo da Figura 2, buscou-se detectar eventuais diferenças de médias entre os fatores do modelo com as outras assertivas do instrumento de coleta de dados. Para isso, primeiramente foi necessária a obtenção das médias ponderadas de cada fator, calculadas pela multiplicação das respostas de forma ponderada de cada uma das 18 variáveis do modelo com os seus respectivos pesos fatoriais (λ) resultantes da AFC, oriundos da Figura 2.

Para verificação das eventuais diferenças de médias significantes, primeiramente foi verificada a normalidade dos dados dos seis fatores por meio do teste *Kolmogorov-Smirnov*. Com nível de significância de 5% para os fatores F1, F2, F5 e F6, foi aceita a hipótese nula (H_0), relatando a não normalidade dos dados com os seguintes resultados: a F1 $D(193) = 0,000$,

$p < 0,05$; $F2 D(193) = 0,000$, $p < 0,05$; $F3 D(193) = 0,200$, $p < 0,05$; $F4 D(193) = 0,2000$, $p < 0,05$; $F5 D(193) = 0,004$, $p < 0,05$; e $F6 D(193) = 0,011$, $p < 0,05$. Diante disso, a utilização de técnicas não paramétricas para avaliar as eventuais diferenças entre as médias fez-se necessária.

Para as comparações de médias que possuíam mais de dois grupos de subamostras aplicou-se o teste *Kruskal-Wallis* (KW), e para aquelas com até duas subamostras, o teste *Mann-Whitney* (MW), ambos com nível de significância de 5%. Ressalta-se que o MW foi utilizado como teste *post hoc* para identificar a(s) combinação(ões) que mostrava(m) diferença(s), quando indicado anteriormente pelo KW. Nos testes *post hoc* MW aplicou-se a correção de *Bonferroni* em todos os efeitos, com um nível de significância calculado conforme o número de agrupamentos de cada questão, a partir das recomendações de Field (2009). Para execução de tais testes, destaca-se que as questões 2, 3 e foram transformadas em quartis para facilitar a comparação dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização da Amostra

O perfil do respondente permite que seja feita uma caracterização dos participantes da pesquisa. Quanto ao gênero dos respondentes, evidenciou-se que 87 (45,07%) acadêmicos são do sexo masculino, 97 (50,25%) do sexo feminino, 1 (0,51%) identifica-se como não binário e 8 (4,14%) preferiram não se identificar. A média de idade entre os acadêmicos do sexo masculino é de 22,80 anos, enquanto do sexo feminino é de 23,54 anos, não binário corresponde a 22 anos e os que preferiram não se identificar 23,25 anos. De modo geral a maioria dos discentes analisados encontra-se na faixa dos 18 aos 22 anos, correspondendo à 116 integrantes (60,10%).

Em se tratando do período/ano predominantemente cursado, verificou-se que 77 acadêmicos (39,89%) cursam o 2º ano/4º período, 60 (31,08%) pertencem ao 3º ano/6º período e 56 alunos (29,01%) estudam no 4º ano/8º período, desses 129 (66,83%) alunos estudam no período noturno e 64 (33,16%) no turno matutino. Cabe destacar que a UTFPR não oferece o curso no período da manhã.

Foi ainda identificado junto à amostra analisada que 93 alunos (48,18%), trabalham profissionalmente, 75 (38,86%) fazem estágio, 13 (6,73%) preferem não responder e 12 (6,21%) realizam outras atividades como: dedicação a iniciação científica, cursar outra graduação, realizar trabalho voluntário, ser autônomo, entre outros.

4.2 Análise Fatorial Confirmatória

Conforme exposto anteriormente, as questões que obtiveram cargas fatoriais acima de 0,50 foram considerados satisfatórios para análise e formação dos constructos. A Tabela 2 apresenta a estrutura fatorial obtida a partir das assertivas de motivação acadêmica.

Tabela 2 - Análise Fatorial Confirmatória – Estrutura Fatorial da Motivação Acadêmica

Itens	Fatores					
	F1-Desm.	F2-E. Externa	F3-Introj.	F4-Ident.	F5-Integ.	F6-Intrin.
Q1.1 - Sinceramente, não sei porque venho a universidade.	0,70					
Q1.7 - Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.	0,74					

Q1.9 - Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas agora tenho dúvidas sobre continuar.	0,68				
Q1.16 - Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.	0,81				
Q1.19 - Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.	0,58				
Q1.3 - Venho à universidade para não receber faltas.		0,80			
Q1.11 - Venho à universidade porque a presença é obrigatória.		0,90			
Q1.5 - Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.			0,52		
Q1.10 - Venho para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.			0,74		
Q1.15 - Venho à universidade porque, quando eu sou bem sucedido, me sinto importante.			0,51		
Q1.20 - Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.			0,68		
Q1.22 - Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.				0,64	
Q1.24 - Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.				0,52	
Q1.18 - Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.					0,68
Q1.26 - Porque estudar amplia os horizontes.					0,50
Q1.27 - Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.					0,61
Q1.17 - Venho porque, para mim, a universidade é um prazer.					0,85
Q1.21 - Porque gosto muito de vir à universidade.					0,88

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Por meio da Tabela 2, identifica-se que os 18 itens foram agrupados em 6 fatores. O Fator 1 corresponde a desmotivação, sendo formado pelos itens Q1.1, Q1.7, Q1.9, Q1.16 e Q1.19, demonstrando a ausência de motivação nos estudantes, divergindo dos estudos anteriores de Borges et al. (2017), Leal et al. (2013), Guimarães e Bzuneck (2008) e Souza (2008), em que o item Q1.13 também compôs esse fator. A média desse fator foi baixa (1,11) conforme Tabela 3 a seguir, porém próxima a encontrada por estudos anteriores como Borges et al. (2017), Souza e Miranda (2017), Leal et al. (2013), Guimarães e Bzuneck (2008) e Souza (2008).

Com relação ao Fator 2 (Mot. Ex. por Reg. Externa), composto pelos itens Q1.3 e Q1.11, obteve-se média de 3,87 ocupando a terceira posição na Tabela 3, indicando a presença como motivo pelo qual os alunos frequentam a universidade. Na pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008) a média foi de 2,97 o qual ocupa a quinta posição e Souza e Miranda (2017) de 4,43. Tais resultados estão alinhados ao estudo de Joly e Prates (2011) que demonstram que quanto maior a competência do universitário, menos as recompensas sociais são importantes.

O Fator 3 juntou os itens Q1.5, Q1.10, Q1.15 e Q1.20, relativos a Mot. Ex. por Reg. Introjada, tais itens são impulsionados por pressões internas como ansiedade e culpa, obtendo média de 3,67 com a quarta posição na tabela, aproximando-se dos resultados de Leal et al. (2013), com média de 3,08 pontos e Guimarães e Bzuneck (2008), que apresentaram uma média de 3,13 pontos e de Souza (2008), com média 3,23 pontos.

A Mot. Ex. por Reg. Identificada corresponde ao Fator 4, agrupando os itens Q1.22 e Q1.24, apresentando média de 3,06 o que diverge dos estudos de Leal et al. (2013) que obteve média de 2,63 e de Souza (2008), com 4,85. No estudo de Guimarães e Bzuneck (2008), esse tipo de motivação não alcançou carga fatorial estipulada e portanto, impossibilitou a comparação dos achados. Já Souza e Miranda (2017) em seus estudos obtiveram maior média para essa motivação, o que segundo os autores, evidenciam que os estudantes realizam determinadas atividades buscando o benefício destas.

O Fator 5 (Mot. Ex. por Reg. Integrada), apresentou a maior média no presente estudo, indicando que embora o foco ainda esteja nos benefícios que a realização das atividades pode proporcionar, a regulação do comportamento já se apresenta de forma autônoma, o que

corroborar com os achados de Guimarães e Bzuneck (2008), em que a maior média também foi encontrada para tal fator.

Por último, tem-se o Fator 6 (Mot. Intrínseca) composta pelos itens Q1.17 e Q1.21, que corresponde a quarta média com 4,35, indicando que parte dos acadêmicos realizam as atividades pela satisfação em estudar. Tais resultados estão condizentes com os encontrados Guimarães e Bzuneck (2008), Falcão e Rosa (2008).

Diante do exposto, composta cada subescala de acordo com a análise fatorial, foram calculadas as notas máximas e mínimas, suas médias e o desvio padrão dos participantes das seis subescalas, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Avaliação da Motivação Acadêmica por Fator

Fatores	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
F1 - Desmotivação	0,00	10,00	1,11	1,28
F2 - Motivação Extrínseca Reg. Externa	0,00	10,00	3,87	2,68
F3 - Motivação Extrínseca Reg. Introjetada	0,00	10,00	3,63	1,33
F4 - Motivação Extrínseca Reg. Identificada	0,00	10,00	3,06	1,43
F5 - Motivação Extrínseca Reg. Integrada	0,00	10,00	4,51	1,00
F6 - Motivação Intrínseca	0,00	10,00	4,35	2,20

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De modo geral, como já exposto a maior média é apresentada pela Mot. Ex. por Reg. Integrada, seguida da Mot. Intrínseca, evidenciando que os estudantes analisados possuem um perfil motivacional autodeterminado. De acordo com Ryan e Deci (2000), esse grau de motivação apresenta a existência dos componentes da autodeterminação, que são locus interno, liberdade psicológica e possibilidade de escolha, muito embora a média de Mot. Ex. por Reg. Externa também tenha se apresentado elevada. Os resultados corroboram com Guimarães e Bzuneck (2008), Leal et al. (2013) e Costa et al. (2017) que apontam a predominância do nível de autodeterminação.

4.3 Correlações

Dando sequência as análises, os dados obtidos nas demais assertivas do instrumento foram divididos em grupos e submetidos aos testes mencionados anteriormente. A Tabela 4 apresenta as correlações dos Fatores Motivacionais com as demais assertivas do instrumento:

Tabela 4 - Relação entre Níveis Motivacionais.

Assertiva	Teste	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
Sinto dificuldade em aprender o conteúdo do curso.	Kruskal-Wallis	0,238 =	0,154 =	0,021 ≠	0,407 =	0,649 =	0,596 =
Não vejo aplicabilidade do conteúdo estudado.	Kruskal-Wallis	0,000 ≠	0,013 ≠	0,753 =	0,229 =	0,000 ≠	0,028 ≠
Penso que as tarefas são maçantes e repetitivas.	Kruskal-Wallis	0,000 ≠	0,000 ≠	0,999 =	0,423 =	0,223 =	0,133 =
Penso que as tarefas são pouco estimulantes/desafiadoras.	Kruskal-Wallis	0,001 ≠	0,000 ≠	0,892 =	0,528 =	0,254 =	0,584 =
Indique em uma escala de 0 a 10, qual seria a sua motivação para cursar a graduação.	Kruskal-Wallis	0,000 ≠	0,000 ≠	0,023 ≠	0,598 =	0,000 ≠	0,000 ≠
Construir relações seguras e de suporte na sala de aula.	Kruskal-Wallis	0,264 =	0,252 =	0,003 ≠	0,007 ≠	0,006 ≠	0,192 =
Fornecer feedback claro e detalhado ao aluno, nas dimensões em que ele deve corrigir-se.	Kruskal-Wallis	0,175 =	0,429 =	0,622 =	0,007 ≠	0,031 ≠	0,002 ≠
		0,332	0,343	0,016	0,004	0,001	0,022

Proporcionar tarefas que permitam ao aluno ser bem sucedido.	Kruskal-Wallis	=	=	≠	≠	≠	≠
Proporcionar oportunidade de autorregulação da aprendizagem.	Kruskal-Wallis	0,488	0,959	0,076	0,114	0,111	0,051
Reconhecer as emoções negativas do aluno vivenciadas em contexto escolar, incentivando-o a tentar novamente ajustando as estratégias.	Kruskal-Wallis	0,67	0,009	0,004	0,006	0,015	0,106
Valorizar mais o esforço do aluno do que o resultado obtido por ele.	Kruskal-Wallis	0,665	0,114	0,02	0,047	0,019	0,229
Evitar comparar os alunos com dificuldades em aprender com outros alunos.	Kruskal-Wallis	0,335	0,483	0,425	0,275	0,019	0,463
Inserir o uso de tecnologias em sala de aula como meio de aprendizagem.	Kruskal-Wallis	0,364	0,374	0,538	0,679	0,016	0,427
Visitas de campo para conhecer a teoria aplicada de forma prática.	Mann-Whitney	0,687	0,357	0,283	0,781	0,023	0,188
Demonstrar variadas formas de se desenvolver uma atividade.	Mann-Whitney	0,385	0,918	0,214	0,837	0,043	0,101
Idade	Kruskal-Wallis	0,223	0,587	0,161	0,199	0,028	0,007
Intuição de Ensino	Kruskal-Wallis	0,130	0,289	0,751	0,687	0,462	0,119
Turno	Kruskal-Wallis	0,058	0,067	0,652	0,119	0,037	0,051
Ocupação	Kruskal-Wallis	0,004	0,132	0,565	0,116	0,563	0,454
Gênero	Kruskal-Wallis	0,618	0,418	0,461	0,391	0,335	0,195

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando se trata da “dificuldade enfrentada pelos alunos em entender o conteúdo apresentado em sala de aula”, identificou-se que as diferenças estatisticamente significativas presentes no Fator 3, estão entre as combinações do grupo 4 com o grupo 1 e 2, evidenciando que essas diferenças existem entre os que possuem maior dificuldade em aprender. Cabe destacar que este fator é caracterizado por pressões internas, nesse sentido Machado e Alves (2013) apontam que os discentes ao serem confrontados com dificuldades deixam de acreditar em resultados positivos o que afeta sua motivação, pois se sente incapazes diante da situação em que se encontram.

Com relação a “aplicabilidade do conteúdo estudado” as diferenças apenas não aparecem nos Fatores 3 e 4. Os resultados apontaram a existência de diferenças significativas entre os grupos 1 e 2, dos Fatores 1 e 5, sendo indicado que a motivação dos estudantes diverge de acordo com a percepção da aplicabilidade do conteúdo. Machado e Alves (2013) explanam que quando o aluno não vê essa relação tende a desmotivar e criar baixas expectativas, o que pode explicar as diferenças nos Fatores 1 e 5, pois o primeiro é caracterizado pela falta de motivação e o último consubstancia aqueles que esperam obter benefícios com a escolha do curso.

Ao analisar os itens “penso que as tarefas são maçantes e repetitivas” e “penso que as tarefas são pouco estimulantes/desafiadoras”, ambos apresentaram diferenças nos mesmos fatores, conforme visualizado na Tabela 4, tais diferenças encontram-se nas combinações do Grupo 1 com os Grupos 3 e 4. Ressalta-se que as diferenças ocorrem nos fatores que versam sobre a motivação voltada para a forma Extrínseca por Regulação Externa e Desmotivação, em que predomina a falta de interesse em frequentar as aulas ou até mesmo a inexistência de motivação. Para Machado e Alves (2013), os alunos que se encontram diante dessa situação sentem-se aborrecidos e pouco focados no aprendizado. Os autores ainda citam que quando isso

ocorre, os professores devem buscar outras estratégias didáticas que sejam capazes de suprir essas lacunas e evitar a desmotivação.

Ao intervir sobre o “o grau de motivação para cursar a graduação”, apenas o Fator 4 não apresentou diferenças estatísticas, nos demais as diferenças significativas estão nos grupos 1 e 2 para os Fatores 1, 3, 5 e 6, e nos grupos 1 e 4 e 2 e 4 para os Fatores 1, 2, 5 e 6. Deci e Ryan (2000) aponta que a percepção que o indivíduo tem sobre si, em relação a sua autonomia tem interferência na qualidade motivacional. Portanto, buscar estratégias que estimulem os alunos a promover a motivação de forma autônoma, pode resultar em acadêmicos movidos por estímulos internos, tendo em vista que a motivação influencia no envolvimento de atividades por parte dos estudantes. Ao envolver-se nas atividades por vontade própria o aluno se interessa a buscar relacionar fatos que ocorrem no dia-a-dia com o conteúdo apresentado em sala de aula, procurando soluções para problemas reais incorporando rotinas contábeis ao contexto escolar.

As assertivas subsequentes são referentes as estratégias de ensino que os professores podem utilizar para melhorar o processo de educação. Foi evidenciado que “construir relações seguras e de suporte em sala de aula”, na opinião dos alunos é um ponto importante, os testes estatísticos indicaram diferenças nos Fatores, 3, 4 e 5, o que indica que essas diferenças se iniciam em alunos cujo o comportamento é de controle interno, porém ainda não é autodeterminado e vai até os que já revelam certo grau de autodeterminação.

Foi verificado que essas diferenças nos fatores se encontram entre os grupos 1 e 3, o que confirma que existem diferenças significativas entre as variáveis. Machado e Alves (2013), destacam que a qualidade da relação entre professor e aluno tem relação com o nível de qualidade da aprendizagem, indicando que relações saudáveis tornam o aluno mais confiante para sanar dúvidas e questionamentos que podem interferir na aprendizagem.

Outra estratégia que pode auxiliar os professores é “fornecer *feedback* claro e detalhado ao aluno, nas dimensões em que ele deve corrigir-se”, percebeu-se que existem diferenças significativas nos Fatores 4, 5 e 6, os quais possuem uma motivação mais autônoma, as diferenças foram encontradas entre os grupos 1 e 2 para os Fatores 4 e 6 e nos grupos 1 e 3 para os Fatores 4, 5 e 6. Os achados corroboram com os estudos de Reeve (1998), Reeve, Bolt e Cai (1999), Reeve, Deci e Ryan (2004) e Reeve e Jang (2006) que apontam que os docentes que utilizam o *feedback* fortalecem a autorregulação e influenciam no desempenho. Entretanto Guimarães e Bzuneck (2007) destacam que mesmo os professores apresentando preferência por essa estratégia promotora de autonomia, na prática utilizam estratégias controladoras envolver os alunos.

A estratégia seguinte discorre sobre “proporcionar tarefas que permitam ao aluno ser bem sucedido” os testes demonstraram que as diferenças ocorrem entre os grupos 1 e 2 para os Fatores 3 e 5, e entre os grupos 1 e 3 para os Fatores 4, 5 e 6. Machado e Alves (2013) afirmam que ao serem confrontados com o sucesso os alunos retomam o controle das tarefas aumentando os índices motivacionais, o que condiz com os resultados obtidos, visto que, as diferenças existem entre os alunos que concordam que esta é uma estratégia importante e os que não a consideram, e a diferença se torna maior no fator 5, o qual detém o maior destaque na amostra estudada. Embora a autorregulação seja algo que deve ser estimulado, os testes estatísticos não apontaram diferenças significativas entre as variáveis da estratégia “Proporcionar oportunidade de autorregulação, o que demonstra que oportunidades de autorregulação não se diferenciam conforme os fatores motivacionais.

Por outro lado, muitas vezes os alunos vivenciam situações negativas dentro do ambiente educacional, o que leva a “Reconhecer as emoções do aluno vivenciadas em contexto escolar, incentivando-o a tentar novamente ajustando as estratégias de ensino utilizadas”, ao ser submetida aos testes, esta estratégia apontou significância entre os grupos 1 e 2 para o Fator 2 e nos grupos 1 e 3 para os Fatores 3, 4 e 5. Os resultados mostram que as variações existentes no Fator 2 existem para os que consideram o item pouco relevante, o que pode ser explicado

pelo fato desse fator ser caracterizado pelo controle externo, que não envolve muitas emoções. Já para Fatores 3, 4 e 5, as diferenças estão presentes entre os que atribuíram a menor pontuação e os que atribuíram uma pontuação mais elevada, os sentimentos e emoções já começam a interferir suas motivações e pode ser explicado por esse resultado, pois, de acordo com Machado e Alves (2013) por vezes o aluno precisa ver que é capaz, que consegue realizar uma atividade, e resultados opostos podem bloquear suas ações.

Cabe destacar que “Valorizar mais o esforço do aluno do que o resultado obtido por ele”, levanta a questão do bloqueio citado anteriormente, existem casos em que o aluno sabe como realizar as atividades, mas os bloqueios emocionais não permitem alcançar os resultados almejados. Nesta estratégia, percebeu-se que as diferenças encontram-se entre os grupos 1 e 3 dos Fatores 3, 4 e 5, como nesses fatores predomina a Motivação Extrínseca, e o que caracteriza este fator é a influência de aspectos externos, como as pressões do dia a dia (de casa, do trabalho), que podem fazer com que o aluno tenha dificuldades e conseqüentemente, apresente resultados menos satisfatórios, portanto mostrar ao aluno que o esforço dele será recompensado, estimulando-o e o motivando (Machado e Alves, 2013).

Tendo em vista os pontos já levantados até o momento “Evitar comparar os alunos com dificuldades em aprender com outros alunos”, é relevante, pois comumente essa comparação não acontece apenas no grupo familiar, mas também no contexto escolar. Machado e Alves (2013) citam, que os próprios alunos já fazem isso ao comparar resultados de avaliações entre si, e estatisticamente, isso interfere nos alunos, especificamente na motivação representada pelo Fator 5, que são os que já possuem alto grau de autorregulação. Essa diferença se encontra entre os grupos 1 e 3 e as evidências sugerem que no intuito de que o aluno evolua, essa comparação apenas interfere nos níveis motivacionais e impacta no desempenho do aluno, geralmente de forma negativa. O ideal segundo Machado e Alves (2013) é que se explique a evolução própria do aluno, seu progresso e superação individual.

As tecnologias muitas são vistas como vilãs por desviar a atenção do aluno, apresentaram interferência estatística entre os Grupos 1 e 3 do Fator 5, corroborando com o estudo Parellada e Rufini (2013) que aponta que o uso de computadores gera maiores níveis motivacionais. Os resultados evidenciam que essa ferramenta se utilizada de forma correta aumenta as chances de aprendizagem aos alunos.

Outra estratégia de ensino que pode auxiliar no nível motivacional são as “visitas de campo para conhecer a teoria aplicada de forma prática”, cabe intervir que essa assertiva apresentou uma média geral de respostas de 8,6 pontos, o que declara que na percepção dos estudantes interfere na motivação, e foi comprovado estatisticamente. Estimulado pela obtenção de metas e por benefícios advindos das atividades realizadas, a diferença presente no fator 5, revela que os alunos pertencentes a este grupo, sentem-se motivados com essa estratégia, pois a mesma possibilita maior conhecimento das práticas contábeis utilizadas no dia a dia empresarial, podendo facilitar a obtenção de um emprego ou maior remuneração. Essas visitas de campo são mais comuns em áreas da saúde, e sabe-se que em cursos de Ciências Contábeis não são realizadas frequentemente, devido ao perfil e tipo de dados com que se trabalha no curso. Entretanto, aulas de laboratório podem ser mais exploradas para trazer mais a rotina do contador para dentro da universidade.

O Fator 5 também apresentou diferenças estatísticas ao se tratar de “Demonstrar variadas formas de se desenvolver uma atividade, visto que, a forma como o aluno aprendem não é a mesma para todos, possibilitando a participação de todos”. Caracterizado por estímulos internos, os alunos desse grupo, reconhecem o valor que cada atividade possui e por isso espera concluí-la com êxito, mesmo ainda estando interessado em seus benefícios posteriores, seja uma nota maior ou reconhecimento. Apresentar diversas formas para desenvolver uma tarefa, possibilita que os alunos tenham uma participação maior, de modo que nem todos aprendem da mesma forma, Costa et al. (2014) citam que utilizar-se de tal estratégia possibilita a construção

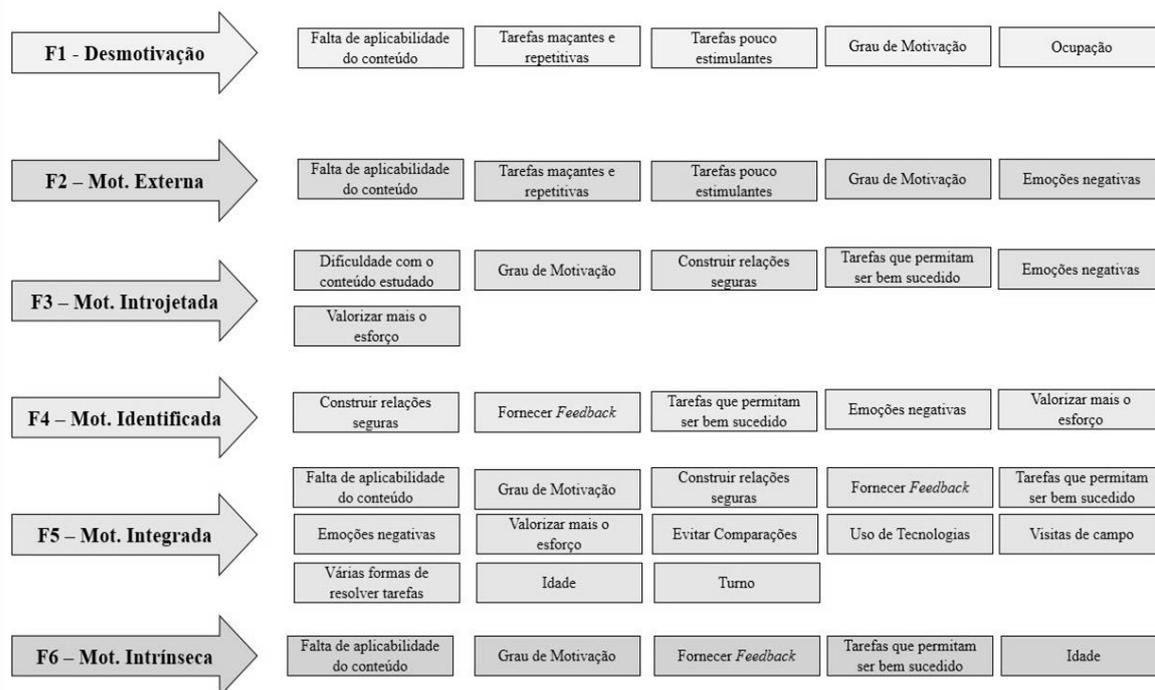
conjunta do conhecimento, oportunizando escolhas e exercendo a autonomia. Os resultados condizem com os encontrados por Mazzioni (2013) que identificou que a resolução de exercícios interfere na motivação e Costa et al. (2017), que afirmam que as estratégias de ensino influenciam na motivação.

Ao averiguar diferenças estatísticas quanto a Idade dos participantes, verificou-se que as diferenças entre os Fatores apontados na Tabela 4, estão nos alunos com idade entre 22 a 24 anos e nos acima de 51. Esses indivíduos realizam as atividades e estão motivados por vontade própria compreendendo alto nível de autodeterminação. Estes resultados se assemelham aos de Wronski et al. (2017), que apontam que indivíduos entre 18 a 25 anos tendem a apresentar maiores níveis de Moti. Ex. por Reg. Integrada (Fator 5) em que seus objetivos são altamente levados em consideração.

Quando se trata de diferenças entre as instituições de ensino não houveram diferenças estatísticas. Entretanto, quanto ao turno em que dos respondentes estudam, as diferenças estatísticas foram encontradas no Fator 5, evidenciando que os respondentes que tem perfil motivacional Integrado, são influenciados pelo turno em que estudam. Os achados de Wronski et al. (2017) apontaram que os alunos que estudam no turno noturno são intrinsicamente mais motivados, destacando que estes possuem maior facilidade de ingressar no mercado de trabalho durante o curso.

Com relação a ocupação dos respondentes, os testes indicam que as diferenças ocorrem entre os respondentes que trabalham profissionalmente, fazem estágio e os que realizam outras atividades. Nota-se que os três casos têm a desmotivação como ponto em comum. O estudo de Souza e Miranda (2017) mostrou que os alunos que ainda não estavam inseridos no mercado de trabalho, tendem a estar mais desmotivados que os demais, o que corrobora com o presente estudo. Quanto ao Gênero, os testes não evidenciaram significância estatística, discordando dos achados de Souza e Miranda (2017) que mostraram o gênero feminino com maiores níveis de Motivação Introjogada, e o estudo de Wronski (2017) que apontou que os respondentes do sexo masculino possuem maiores níveis de Mot. Ex. por Reg. Externa. **A Error! Reference source not found., demonstra quais assertivas apresentaram relevância estatística.**

Figura 3 - Correlações com significância estatística.



Fonte: Elaborado pelos autores.

É notório que o Fator 5, é o que possui maior influência das estratégias de ensino utilizadas, tendo em vista que são os que possuem um perfil autodeterminado, mesmo ainda tendo traços de estímulos externos, e as estratégias elencadas neste estudo, estão voltadas a motivação total do aluno. Pode-se perceber também que as dificuldades enfrentadas em sala de aula apontadas, influenciam principalmente nos Fatores 1 e 2, o que evidencia que os alunos que estão altamente motivados por estímulos externos tendem a sofrer mais os impactos dessas dificuldades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação discente é considerada como uma energia dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem que atinge todos os níveis de ensino, seja em relação a quantidade de tempo gasto estudando, ou no desempenho escolar e nas realizações acadêmicas, causando satisfação imediata em suas vidas (Lens et al., 2008). A partir disso, Guimarães e Bzuneck (2008) destacam que cada ser é motivado de diferentes formas que variam dependendo das necessidades psicológicas individuais, o que torna aprendizagem um fato complexo e apenas a observação do comportamento pode identificar suas características.

Para isso a construção do referencial teórico abarcou estudos que apresentassem variáveis que pudessem ter correlação com a motivação acadêmica e estratégias de ensino. Para o levantamento dos dados foi necessária a aplicação de um questionário, em que amostra foi submetida a AFC, a qual resultou em 6 fatores que posteriormente foram confrontados com outras assertivas do instrumento de coleta de dados, a fim de detectar possíveis diferenças de médias. Ao final da análise verificou-se que a amostra possui um perfil motivacional autodeterminado, apresentando componentes de autodeterminação, que são lócus interno, liberdade psicológica, e possibilidade de escolha, corroborando com os estudos de Guimarães e Bzuneck (2008) e Leal et al. (2013).

Com relação ao conteúdo ministrado em sala de aula, as dificuldades dos alunos em aprender o conteúdo do curso, falta de aplicabilidade do conteúdo estudado, tarefas maçantes e repetitivas e pouco estimulantes ou desafiadoras apresentaram diferenças significativas e corroboraram com Machado e Alves (2013), ao ressaltarem que a motivação é sobretudo

dependente do pensamento do alunos, o que leva a pensar que se o que está sendo apresentado em sala de aula não for interessante na percepção do aluno, então o mesmo tende a diminuir seus índices de motivação.

Para manter os níveis de motivação do aluno, esta pesquisa comprovou estatisticamente que abordar estratégias de ensino diversificadas, que fortaleçam a relação entre professor e aluno e que abordem variadas formas de realizar uma atividade podem resultar em alunos com maior nível de motivação autodeterminada, visto que, o Fator 5, referente a Motivação Extrínseca por Regulação Integrada, apontou diferenças em todas as variáveis analisadas nas estratégias que apresentaram relação estatística. Ainda foi observado as diferenças quanto a ocupação e idade dos acadêmicos analisados.

Todavia, os resultados devem ser analisados com cautela, tendo em vista as limitações do estudo em que a amostra analisada não compreendeu todos os alunos do curso e a pesquisa foi realizada em universidades públicas.

Para futuras pesquisas, sugere-se a utilização de outras variáveis comportamentais e motivacionais, envolver maior número de alunos na análise, e ainda, a reaplicação do instrumento utilizado nesta pesquisa para detectar se as estratégias de ensino abordadas foram incorporadas aos ensino e se estas afetaram o desempenho discente.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, E. A., Batista, F. F., Albuquerque, L. S., de Oliveira, F. D. C., & Pereira, G. M. (2016). Análise da Motivação dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis e Administração, Sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação e das Metas de Realização. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(3), 01-21.
- Anastasiou, L. D. G. C., & Alves, L. P. (2003). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: Univille.
- Araújo, M. V., Brito da Silva, J. W., & Franco, E. M. (2014). Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. *Psicologia: teoria e prática*, 16(2), 185-198.
- Behrens, M. A., (1999). A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80, 383-403.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (2002). *Estratégias de Ensino Aprendizagem* (24^a Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Borges, I. T., Santos, A. D., Abbas, K., Marques, K. C. M., & Tonin, J. M. F. (2014). Reprovação expressiva na disciplina de Contabilidade de Custos: quais os possíveis motivos? *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 8(4), 420-436.
- Borges, M. S., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14(32), 89-107.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2004). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (3^a Ed) Petrópolis, RJ: Vozes.

- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2007). Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(4), 415-422.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*, 2, 43-70.
- Cavenaghi, A. R. A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14(2), 248-261.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Envolvimento acadêmico de estudantes de engenharia: Contributos para a validação interna e externa de uma escala de avaliação. *Revista E-Psi: Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 142-155.
- Costa, M. A. S., Silva, B. N., & Abbas, K. (2017). Motivações e estratégias de aprendizagem dos discentes em contabilidade de custos e a influência no desempenho acadêmico. *Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Custos-ABC* (pp. 01-16). Florianópolis, SC.
- Cooper, D. R., & Schindler, P. S. (2003). *Métodos de Pesquisa em Administração*. (12ª Ed). Porto Alegre, SC: McGraw Hill Brasil.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Boston, MA: Springer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Falcão, D. F., & Rosa, V. D. (2008). Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. *Anais do XXXII Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração* (pp. 01-16), Rio de Janeiro, RJ.
- Fernandes, C., & Grillo, M. (2006). Currículo e prática pedagógica da educação superior. Morosini, MC. (Editora-Chefe). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária-Glossário*, Brasília, Inep/MEC.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a Estatística usando o SPSS* (2ª ed). Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A.
- Fita, E. C., & Tapia, J. A. (2004). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo, SP: Loyola.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), 143-150.

- Guimarães, S. É. R., Bzuneck J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1).
- Joly, M. C. R. A., & Prates, E. A. R. (2011). Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. *Psico-USF*, 16(2), 175-184.
- 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.
- Leite Filho, G. A., Batista, I. V. C., Paulo Júnior, J., & Siqueira, R. L. (2008). Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico—uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de ciências contábeis. *Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*, São Paulo, SP, Brasil, 8.
- 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.
- Lemos, M. S. (2005). Motivação. In G. Miranda & S. Bahia, (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água!Editores.
- Lopes, L. M. S., Pinheiro, F. M. G., Silva, A. C. R. D., & Abreu, E. S. D. (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*, 1(1), 21-39.
- Machado, J.; Alves, J. M. (2014). *Melhorar a escola – sucesso escolar, disciplina, motivação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Marôco, J. (2014). *Análise de Equações Estruturais - Fundamentos Teóricos, Software e Aplicações* (2ª ed). Pêro Pinheiro: Report Number.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo - ReAT*, 2(1), 93-109.
- Miranda, G. J., da Silva Lemos, K. C., de Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), 175-209.
- Moreira, J. A., Barros, R., & Monteiro, A. (2014). Autoconceito acadêmico em ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 22(2), 31-46. doi: 10.5753/RBIE.2014.22.02.31
- Neves, E. R. C., & Boruchovitch, E. (2004) A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(1), 77-85.
- Nogueira, D. R., Nova, S. P. D. C. C., & Carvalho, R. C. O. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Enfoque: reflexão contábil*, 31(3), 37-52.

- Oliveira, K. L. D. (2008). *Escala de estratégias de aprendizagem para o ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, Brasil.
- Oliveira, Ê. S. (2017). Motivação no Ensino Superior: Estratégias e Desafios. *Revista Contexto & Educação*, 32(101), 212-232.
- Parellada, I. L., & Édi Rufini, S. (2013). O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 26(4), 743-751.
- Pavione, C. S. S. N., Avelino, B. C., & de Francisco, J. R. S. (2016). Fatores que Influenciam o Processo de Ensino-Aprendizagem sob a Perspectiva de Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Análise em uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 10(2), 196-219.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.
- Pozo, J. I. (1996) Estratégias de aprendizagem. In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.176-197.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary educational psychology*, 23(3), 312-330. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0975>
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
- Reeve, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. *Big theories revisited*, 4, 31-60.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209-218. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.209
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Alcará, A. R., & Lemos, T. H. (2011). Motivação para aprender: evidência de validade convergente entre duas medidas. *Aletheia*, (35-36).
- Santos, B. D. S., & Almeida Filho, N. D. (2008). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*, Coimbra, Almedina.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.

- Sobral, D. T. (2008). Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista brasileira de educação médica*, 32(1), 56-65.
- Souza, I. D. (2008). *A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia*. Dissertação de mestrado, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Souza, Z. A. D. S. Mianda, G. J. (2017). (In) Estabilidade da motivação em alunos de Ciências Contábeis. In: 2º Congresso UFU de Contabilidade, Uberlândia.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31.
- Wronski, P. G.; Rohenkohl, L. B.; Kroenke, A. (2017). Relação da motivação com o desempenho universitário de alunos de Ciências Contábeis. *Anais do Congresso USFC de Controladoria e Finanças*, Florianópolis, SC, Brasil, 7.