

FATORES IMPACTANTES NO DESEMPENHO E MOTIVAÇÃO DISCENTE: ESTUDO DE CASO COM OS ALUNOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Jéssica Luana da Silva
Cíntia de Almeida
Carlos Adriano Santos Gomes Gordiano

RESUMO

A motivação tem sido um fator bastante abordado no ramo acadêmico, a fim de verificar quais seus efeitos no desempenho estudantil em todos os níveis de ensino, por exemplo. Descobrir quais fatores mais afetam os alunos pode ser de importância fundamental para a adoção de métodos que mantenham o nível de motivação alto, trazendo assim benefícios para o estudante e também para a instituição, com reflexos positivos em taxas de evasão, jubilação e reprovações. Tendo por base a Teoria da Autodeterminação, esse estudo objetiva verificar quais os tipos de motivações mais impactam os estudantes do curso de Ciências Contábeis em uma instituição de ensino superior pública no Estado do Ceará. Para isso, foi aplicado um questionário baseado na versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) em um grupo de 115 estudantes. A partir dos dados coletados, realizou-se a análise fatorial exploratória, identificando assim 6 fatores que explicam 66,70% da variabilidade total dos dados, o que ao final do estudo acabou apresentando boa consistência interna. Os resultados revelam que os alunos da amostra encontram-se pouco desmotivados, e que a "motivação extrínseca por regulação integrada", que se regula pela experiência social, o bem-estar causado pela oportunidade de pertencer àquele curso e a perspectiva de obtenção de benefícios futuros decorrentes da obtenção do diploma naquela área, é o fator motivacional mais impactante para eles.

Palavras-chave: motivação, teoria da autodeterminação, Ciências Contábeis, discente.

1 INTRODUÇÃO

A busca por atividades que gerem satisfação no âmbito pessoal e profissional está cada vez mais em pauta. Devido à alta competitividade, o mercado de trabalho busca profissionais qualificados, logo, escolher um curso superior que atenda a expectativas de qualificação para o mercado de trabalho e satisfação pessoal pode gerar muita pressão, visto que a decisão profissional gera valor e *status* perante a sociedade. Para atender à necessidade do mercado de trabalho, o número de estudantes ingressos em cursos superiores cresceu nas últimas décadas no Brasil. Entre os anos de 2007 e 2017, o número de matrículas em cursos superiores (somando-se instituições públicas e privadas) passou de 5.302.373 para 8.290.911, o que representa um aumento de 56,4%, segundo dados obtidos no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Entretanto, o número de ingressos não reflete a quantidade de alunos que efetivamente concluem a graduação. A evasão estudantil no ensino superior também cresceu nos últimos anos. O Ministério da Educação (MEC) considera como evasão: a saída definitiva do curso de origem sem conclusão ou a diferença entre ingressantes e concludentes após uma geração completa. Segundo o MEC, "[...] os dados relativos ao ano de 2015, divulgados pelo INEP [...] revelam um acréscimo desordenado na taxa de desistência do curso de ingresso, na avaliação

da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014. Em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49%”.

Em seu estudo, Fritsch *et al.* (2015) concluem que, na instituição de ensino superior pesquisada, grande parte da evasão ocorre no primeiro e segundo semestres e se estabiliza após o terceiro. Além disso, a maior taxa de evasão ocorre nos cursos de Ciências Humanas e a menor nos cursos de Ciências Jurídicas. O estudo concluiu, também, que as variáveis mais significativas para a evasão estão relacionadas a fatores sociais, econômicos, de desempenho acadêmico e de escolha profissional. Ademais, revela que, mesmo nos casos de transferência interna e migração de cursos, a taxa de evasão se mantém alta (53,65%); ou seja, após a mudança de curso, os alunos ainda não se encontram motivados a finalizá-lo.

Para à academia, Oliveira (2017, p. 218) afirma que a motivação e a aprendizagem no contexto escolar devem ser: efetivas, constantes e ter propósitos bem definidos. Por meio delas a garantia de conhecimento é elevada. Pode-se afirmar, que estes são dois fatores interligados, o não cumprimento de um acarreta a não efetivação do outro.

Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: Quais os fatores relacionados à motivação provocam maior impacto em discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará (UFC)?

Desse modo, este estudo tem como objetivos geral identificar os tipos de motivação que provocam maior impacto na aprendizagem de estudantes do curso de Ciências Contábeis da UFC. De modo específico, objetiva-se verificar a existência de algum fator que influencie positiva ou negativamente a motivação dos discentes.

A pesquisa classifica-se como descritiva quanto aos objetivos e quanto à abordagem do problema, caracteriza-se como quantitativa, com utilização de métodos estatísticos e procedimento de coleta de dados de levantamento (*survey*).

O estudo estrutura-se em cinco seções, sendo a primeira constituída por esta introdução. A segunda sendo o referencial teórico, no qual são abordadas algumas teorias motivacionais, a Teoria da Autodeterminação e seus fundamentos e estudos anteriores. A terceira seção apresenta a metodologia da pesquisa. O quarto segmento apresenta a análise dos resultados e, em conclusão, a quinta seção apresenta as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teorias Motivacionais

Para Macêdo *et al.* (2007), motivação é o motivo que leva à ação, por meio das emoções que impulsionam o indivíduo; ou seja, é um conjunto de ações que movem as pessoas a agirem de maneira específica e que pode ser propulsora para que objetivos sejam alcançados. A motivação vem sendo estudada ao longo dos anos e diversos autores tentaram descobrir o que provoca o homem e a intensidade na qual isto pode potencializar as suas realizações.

Uma das teorias mais conhecidas e utilizadas nos últimos anos como base para pesquisas, foi a teoria da hierarquia das necessidades. Maslow (1943) propôs que o ser humano possui necessidades inatas que podem ser hereditárias, porém, pelas experiências de vida e sociais, podem estar sujeitas a variações. As necessidades foram distribuídas em hierarquias no modelo de uma pirâmide disposta de forma em que se considera a mais forte para a mais fraca. As necessidades inferiores (base da pirâmide e mais fortes) precisam estar parcialmente satisfeitas para que as necessidades superiores possam ser cogitadas. Para Maslow, uma pessoa

com fome apenas pensa no que fazer para satisfazer essa necessidade, não pensando em sua autoestima, por exemplo. Essas necessidades são divididas em cinco grupos hierárquicos: necessidades fisiológicas, de segurança, de afiliação e amor, de estima e de autorrealização.

As necessidades fisiológicas (fome, sede, sexo, excreção) são consideradas as mais fortes, pois são essenciais para a manutenção da vida em si e, somente quando estão satisfeitas, o ser humano deixa de ser impulsionado por elas. As necessidades de segurança e proteção são inevitavelmente satisfeitas pela família por meio da rotina, previsibilidade e ordem para as crianças, pelo emprego, propriedades e estabilidade financeira para os adultos. As necessidades de afiliação dizem respeito ao indivíduo se sentir pertencente ao grupo social, a possuir a sensação de que faz parte do todo e possuir um convívio com os demais por meio dos relacionamentos interpessoais. As necessidades de estima são relativas à autoestima e ao respeito atribuído pelos demais, ao reconhecimento de suas qualidades e à valorização que recebe de uma comunidade.

O ponto mais alto da escala de Maslow é a autorrealização, que seria o cumprimento máximo dos potenciais e talentos do indivíduo. Este é o ponto mais difícil de ser atingido, pois depende de diversos fatores, como estar livre das distrações com as outras necessidades, ter autoconhecimento e possuir alto grau de maturidade.

A teoria de Maslow aborda a motivação do indivíduo como um todo, desde a motivação para sobreviver até a motivação para elevação pessoal, portanto não especifica somente o âmbito pessoal ou profissional (MASLOW, 1943). Para Mâcedo *et al.* (2007), destacam-se outras teorias motivacionais além da Pirâmide de Maslow, como: Teoria dos Motivos Humanos, de McClelland, e a Teoria dos Dois Fatores, de Herzberg.

McClelland (1961) desenvolveu a Teoria dos Motivos Humanos, em que tenta esclarecer a motivação dos indivíduos especificamente no âmbito profissional por meio da satisfação de suas necessidades. Essas conveniências são adquiridas pelos indivíduos a partir de suas experiências de vida, de seu contato com os demais indivíduos e com a atmosfera na qual ele está envolvido. Para McClelland, a hierarquia das necessidades é individual e sua atuação no trabalho é determinada pelo grau de força do indivíduo em cada uma das necessidades.

A teoria propõe três tipos de necessidades: a realização, a afiliação e o poder. Para satisfazer a necessidade de realização, o indivíduo busca satisfação e reconhecimento pela superação de atividades que o desafiam. Para suprir a necessidade de afiliação, o indivíduo busca criar e manter laços afetivos pelo trabalho com maior interação pessoal, evitando situações que possam desgastar este vínculo. Já os indivíduos que buscam satisfazer a necessidade de poder tentam se destacar influenciando ou impressionando os demais, geralmente, assumindo atividades de maior risco. Ademais, o autor afirma que todos os indivíduos possuem os três tipos de motivação e que o tipo de motivação mais presente em cada um é obtido e potencializado por suas experiências de vida e as opiniões de sua cultura.

Outra teoria bastante conhecida é a dos dois fatores de Herzberg. A teoria foi desenvolvida por entrevistas feitas com engenheiros e contadores em uma indústria de Pittsburgh. Herzberg procurava evidenciar as consequências dos acontecimentos na vida profissional dos entrevistados, procurando descobrir o que poderia tornar os empregados extremamente felizes ou infelizes em seus trabalhos.

Herzberg (1968), diferencia os fatores que guiam o comportamento humano em dois grupos: os fatores higiênicos ou extrínsecos e os fatores motivacionais ou intrínsecos. Os fatores higiênicos se localizam dentro do ambiente no qual os indivíduos estão inseridos e são

fornecidos ao trabalhador para o desempenho das atividades, como salários, benefícios, condições físicas, ambientais e diretrizes empresariais, esses são fornecidos pelas organizações e não podem ser controlados pelas pessoas. Os fatores motivadores são intrínsecos ao conteúdo do cargo e natureza das tarefas e produzem no indivíduo a vontade de se esforçar para cumprir determinada obrigação, como a realização, o reconhecimento e a evolução profissional.

Uma das teorias mais estudadas e que fornece embasamento para diversos estudos na área da motivação acadêmica é a Teoria da Autodeterminação (*The self-determination theory - SDT*), formulada em 1981 por Richard Ryan e Edward Deci. A teoria considera que a saúde e o bem-estar psicológicos são consequências do compromisso com os desafios e propósitos da vida, fundamentando-se no fato de a pessoa possuir a capacidade de causar mudanças em seu futuro, intencionalmente, por meio da autodeterminação. Nesse sentido, um comportamento, para ser considerado autodeterminado, necessita estar acompanhado de quatro premissas básicas: ser autônomo, autorregulado, ser expressão de um empoderamento psicológico e resultar em autorrealização. (WEHMEYER, 1999).

Autonomia se refere ao interesse, ao conjunto de habilidades e às necessidades inerentes ao indivíduo. A autorregulação diz respeito ao que o indivíduo faz para alcançar objetivo, estratégias, escolhas e aprendizagem. O empoderamento psicológico é o controle do domínio cognitivo, da personalidade e das motivações. Por sua vez, a autorrealização trata de conseguir algo significativo em decorrência de interesses pessoais.

A motivação pessoal é reconhecidamente um fator de destaque no estudo do comportamento, podendo advir de estímulos externos ou internos. Acredita-se que a motivação do aluno é um dos componentes essenciais para a aprendizagem” (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Em consequência disso, desempenha papel fundamental na permanência do aluno no curso, em sua dedicação, tempo de estudo, busca por conhecimento e em seu desempenho acadêmico.

Conforme Sobral (2003), a teoria da autodeterminação também aborda um outro fator: a desmotivação, caracterizada pela ausência de qualquer motivação, seja intrínseca ou extrínseca. Desse modo, a teoria da autodeterminação aborda três fatores de motivação: intrínseco, extrínseco e a desmotivação. Os tipos de motivação e desmotivação foram definidos por Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103):

“A qualidade da motivação de uma pessoa para a realização de determinada tarefa diferencia-se em desmotivação, caracterizada pelas ausências de intenção e de comportamento proativo. Em tal situação, observa-se desvalorização da atividade e falta de percepção de controle pessoal. A regulação externa é a forma mais básica e menos autônoma de motivação extrínseca, na qual a pessoa age para obter ou evitar consequências externas.”

A regulação externa pode ser compreendida como uma espécie de desmotivação, já que o indivíduo exerce apenas uma atividade, agindo de modo que não haja punição ou por obter alguma vantagem. No contexto acadêmico, esse fenômeno pode ser exemplificado pelo receio de o aluno reprovar por falta ou ganhar pontos na entrega de alguma atividade.

Guimarães e Bzuneck (2008, p. 103) explicitam que, na motivação extrínseca por regulação introjetada, as consequências contingentes são administradas pela própria pessoa, como resultado de pressões internas como culpa, ansiedade ou a busca de reconhecimento social. A motivação extrínseca por regulação identificada, ocorre em situações de reconhecimento e valorização subjacentes ao comportamento. Na motivação extrínseca por regulação integrada, está presente, não somente a identificação com a importância do comportamento, mas, também a integração de tal identificação com outros aspectos do self. É

a forma mais autônoma de motivação extrínseca, envolvendo escolha e valorização pessoal da atividade. No entanto, apesar do estilo autônomo de regulação do comportamento, na regulação integrada o foco ainda está nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade.

Pode-se inferir que todos os tipos de motivação externa visam aumentar conscientemente os benefícios advindos de um comportamento ou ato e diminuir os possíveis prejuízos. O que difere é a percepção do indivíduo e o nível de ação acerca do benefício em questão.

Guimarães e Bzuneck (2008, p.103) concluem que finalmente, na motivação intrínseca, a atividade é vista como um fim em si mesma. É o estilo perfeito de autodeterminação por reunir em si seus três componentes: (1) *locus* interno, a percepção de que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal; (2) liberdade psicológica, que se refere à vontade da pessoa de executar um comportamento quando ele é coerente e alinhado com seus interesses, preferências e necessidades; (3) percepção de escolha, que reflete a flexibilidade nas tomadas de decisão sobre o que fazer, como fazer ou até a possibilidade de não fazer. Emoções positivas como prazer, satisfação e divertimento são resultados da realização da própria atividade.

A motivação intrínseca pode ser entendida como o prazer de realizar uma atividade, obtendo uma realização espontânea em seu desempenho.

2.2 Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

Escala de Motivação Acadêmica (EMA) teve sua versão original desenvolvida por Vallerard et al (1989), em francês canadense (DAVOGLIO, DOS SANTOS E LETTNIN, 2016). Os autores realizaram estudos com 358 e 746 participantes que apoiaram a validade fatorial do modelo EMA, numa escala composta por 28 itens e pontuada em uma escala do tipo Likert de sete pontos, contudo, não apoiaram claramente a validade convergente e divergente das sub-escalas da EMA (BIZARRIA ET AL, 2016; DAVOGLIO, DOS SANTOS E LETTNIN, 2016).

De acordo com Davoglio, Dos Santos e Lettnin (2016), a escala posteriormente traduzida para o inglês, originando a AMS (*Academic Motivation Scale*), sendo testada em suas propriedades psicométricas em 745 estudantes universitários canadenses, reproduzindo a estrutura fatorial de sete fatores da versão em francês.

De acordo com Ribeiro et al (2019) a EMA resultou da tradução para português do Brasil por Sobral (2003) e em sua versão original e traduzida, foram assim, utilizadas por outras investigações, o que permitiu verificar níveis satisfatórios de consistência interna. Neste sentido, a utilização desta escala tem vindo a revelar-se crescente no contexto de investigação da motivação no ensino superior.

Segundo Sobral (2003) a EMA é constituída de 28 itens subdivididos em sete subescalas: 03 relativas a tipos de motivação intrínseca, ou seja, fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender; pela busca de realização ou criação de coisas; e para vivenciar estímulo, isto é, fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética; outras 03 considerando tipos de motivação extrínseca, ou seja, regulação por identificação: fazer algo porque se decidiu fazê-lo; regulação por introjeção: fazer algo porque se pressiona a si próprio a fazê-lo; e regulação externa que seria fazer algo porque se sente pressionado por outros a fazê-lo; e, uma a última, representa desmotivação ou ausência de motivação, conceito que implica ausência de percepção de contingências entre as ações e seus desfechos.

2.3 Estudos anteriores

Souza e Miranda (2017) buscaram identificar se a motivação dos alunos de uma universidade pública apresentava níveis significativos de variação com base na teoria da autodeterminação. A pesquisa foi aplicada a 91 alunos durante os anos de 2014 e 2016. Foi realizada uma análise fatorial exploratória a fim de identificar os fatores motivacionais, e em seguida, foram calculados os escores médios dos estudantes e os dados comparados por meio do teste de Wilcóxon nos dois momentos (2014 e 2016). O estudo verificou que com o passar dos dois anos, algumas variações ocorreram. O nível de desmotivação aumentou, corroborando a ideia de que os alunos do início do curso tendem a ter maior nível de motivação. Verificou-se que o nível de motivação extrínseca por regulação externa aumentou; ou seja, os alunos se tornaram mais motivados com o fato de obter recompensas ou sofrer punições por causa da presença nas aulas. O estudo aponta que, na segunda coleta de dados, as mulheres se mostraram mais desmotivadas que os homens e que os alunos do curso noturno estavam mais motivados que os alunos do curso integral. Outro importante ponto verificado no estudo é que os alunos que realizavam alguma atividade acadêmica eram mais motivados que os demais.

Silva *et al.* (2014) investigaram a motivação para aprendizagem dos discentes dos cursos de Administração e Direito de um Centro Universitário em Fortaleza, tentando verificar se há diferenças em razão dos cursos, turnos e semestres. Para isso, foi utilizado um questionário adaptado e validado por Sobral (2003), com perguntas baseadas na teoria da autodeterminação. O estudo obteve 105 respostas válidas e mostrou que os alunos dos dois cursos estavam motivados por fatores intrínsecos e extrínsecos. Os autores utilizaram em seu questionário as perguntas da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), traduzida e validada por Sobral (2003) e também questões de natureza socioeconômica. O questionário foi aplicado em um Centro Universitário de Fortaleza, entre os alunos dos semestres iniciais e finais dos cursos de Direito e Administração dos turnos matutino e noturno. Após coleta, os dados foram trabalhados com auxílio de *software* estatístico, e a conclusão foi de que os discentes dos dois cursos possuem índices de motivação, intrínsecos ou extrínsecos elevados e equivalentes. Porém, houve uma diferença na desmotivação dos alunos, sendo que, no curso de administração, os alunos do turno da noite mostraram-se mais desmotivados, e, no curso de Direito, os alunos do turno da manhã foram os mais desmotivados. Assim, para esses resultados específicos, o turno não determina significativamente o grau de motivação, e sim os fatores extrínsecos e intrínsecos.

O estudo de Araújo *et al.* (2014) objetivou a investigação, por meio de entrevista estruturada fechada, a motivação para o aprendizado. A amostra da pesquisa, contou com a participação de 20 alunos do curso de Psicologia de uma instituição particular da cidade de São Paulo, matriculados no segundo ou oitavo semestre, e com média de idade de 22 anos. Os autores criaram dez categorias e dentro delas subcategorias por meio de codificação, para definir o que seria considerado motivação intrínseca (prazer, vontade e desenvolvimento pessoal, interesse ou sentimentos e crenças) e extrínseca (ganhos futuros ou motivados por fatores externos ao indivíduo como: família, grade curricular e professor), além de definir o que seria considerado como desmotivação. O estudo concluiu, que os fatores extrínsecos foram os mais motivadores para os alunos do curso em questão (174 unidades da análise), com ênfase para o papel do professor, que contou com 68 unidades do total. Já a motivação intrínseca obteve apenas 91 unidades. Em relação à desmotivação, os estudantes responderam que os principais fatores desmotivadores eram a falta de utilidade no conhecimento adquirido,

desinteresse ou não identificação com o conteúdo a ser aprendido, cansaço, fadiga e fatores ambientais físicos.

Carmo (2014) procurou identificar quais as similaridades e divergências na motivação dos alunos entre as modalidades presencial e à distância de um curso de Bacharelado em Ciências Contábeis em uma instituição de ensino privada. O estudo foi baseado na teoria da autodeterminação, e a coleta de dados foi um questionário aplicado de forma impressa, em que os alunos da modalidade à distância foram abordados nos dias em que deveriam comparecer presencialmente na faculdade. Na pesquisa, os alunos deveriam analisar 27 afirmativas, atribuindo uma resposta na forma de escala de *Likert* (de 0 a 10). Foram obtidas 158 respostas, sendo 87 de alunos da modalidade presencial e 71 de alunos da modalidade à distância. O estudo concluiu, que os alunos de ambas as modalidades apresentaram motivação extrínseca por controle externo. Os alunos da modalidade presencial, mostraram-se mais motivados intrinsecamente e os alunos da modalidade à distância apresentaram maior grau de motivação extrínseca introjetada.

3 METODOLOGIA

A pesquisa possui característica descritiva, uma vez que, se utiliza de técnicas padronizadas no levantamento e análise de dados que foram registrados e descritos sem manipulação por parte dos pesquisadores (BEUREM, 2008). Quanto à abordagem, classifica-se como uma pesquisa quantitativa, uma vez que procura respostas para a o problema de pesquisa, recorrendo-se a de recursos estatísticos para analisar e classificar as informações, verificando-se através dessa análise o comportamento da amostra.

Quanto aos procedimentos, o estudo recorreu a uma pesquisa do tipo levantamento ou *survey*, feito através da aplicação de um questionário junto aos discentes do curso, utilizando-se de um instrumento de pesquisa validado, com afirmativas a serem classificadas de acordo com a perspectiva do aluno, de forma objetiva e sem a interferência dos pesquisadores.

O instrumento de coleta contempla duas dimensões: a primeira, a fim de obter o perfil respondente, caracterizando a amostra por gênero, período curricular, turno, idade e atividade remunerada; e a segunda parte, composta por um questionário contendo 27 afirmativas, baseado na Escala de Motivação Acadêmica (EMA), que foi traduzida e adaptada por Sobral (2003) da *Academic Motivation Scale* (AMS) e adaptada posteriormente por Guimarães e Bzuneck (2008). Para as respostas, foi utilizada uma escala de intensidade do tipo Likert de 10 pontos, na qual 01 significa discordo totalmente, e 10, concordo totalmente.

A coleta de dados foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2018 por meio de questionário aplicado de modo eletrônico pela ferramenta Google Docs. A população total dos estudantes matriculados naquele semestre era de 814, o que corresponde ao Universo da pesquisa e para os quais foram enviados os questionários e deste contingente, foram obtidas 115 respostas válidas, entre os alunos do 1º ao 10º período, o que define a amostra em pouco mais de 14% dos estudantes matriculados. As análises estatísticas foram feitas com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 25.

4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

O perfil dos respondentes é composto por 63 (54,8%) homens e 52 (45,2%) mulheres. 54 estudantes (47%) no período diurno e 61 (53%) no período noturno. Foi aplicado o teste Kayser Meyer Olkin (KMO) para verificar a possibilidade de utilização da análise fatorial

exploratória na amostra. O resultado do teste foi 0,825; o que torna ferramenta adequada, devido ao referencial (resultado $\geq 0,5$).

Foi realizada a análise fatorial exploratória a fim de simplificar os dados obtidos, para facilitar a compreensão. A técnica admite o agrupamento de itens em fatores, o que permite avaliar o quanto eles estão associados e a variabilidade dos resultados obtidos. Inicialmente, das 27 afirmativas propostas, foram obtidos 6 fatores, que explicam 66,70% da variabilidade total dos dados, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Variância explicada dos autovalores

Componente	Autovalor	% de variância	Autovalor Acumulado
1	9,548	32,925	9,548
2	3,939	13,583	13,487
3	1,849	6,375	15,336
4	1,477	5,093	16,813
5	1,363	4,701	18,176
6	1,169	4,03	19,345

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Pela Tabela 2, verifica-se que os 27 itens foram agregados em 6 fatores. Para alocação dos itens, sendo selecionados apenas os itens que possuem carga fatorial superior a 0,35. Para Kline (1994), esse é um valor aceitável, pois explica no mínimo 9% da variância total. Entretanto, 3 das afirmativas propostas foram excluídas por não possuírem carga fatorial aceitável para o estudo; ou seja, abaixo de 0,35.

Tabela 2 – Análise fatorial (Rotação Varimax)

Itens	Fatores					
	1	2	3	4	5	6
1. Não consigo identificar uma razão específica para vir à Universidade	0,724					
2. Venho à Universidade para não receber faltas	0,773					
3. Sinto que este curso é uma perda de tempo e não me trará o retorno esperado	0,694					
4. Já me senti mais motivado a vir à universidade, porém, atualmente tenho dúvidas sobre concluir o curso.	0,745					
5. Venho somente porque a presença é obrigatória	0,812					
6. Eu não compreendo porquê devo vir a universidade	0,667					
7. Venho somente para obter o diploma.	0,737					
8. Não entendo porquê escolhi este curso	0,633					

9. Eu sinto que atualmente não faz diferença vir à universidade	0,753
10. Acho que se a presença não fosse obrigatória, poucos alunos compareceriam à aula	0,695
11. Venho à universidade porque acredito que a frequência deve ser obrigatória	0,61
12. Porque acho que a presença é fundamental para que os alunos levem o curso a sério	0,724
13. Venho porque a frequência é necessária para o processo de aprendizagem	0,763
14. Venho para mostrar a mim mesmo que sou competente para terminar o curso	0,849
15. Venho porque meus pais, amigos ou familiares esperam isso de mim	0,369
16. Venho para provar a mim mesmo que sou inteligente e capaz	0,882
17. Venho porque quando obtenho boas notas, me sinto mais bem sucedido e importante	0,432
18. Venho porque quero provar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos estudos	0,767
19. Venho, pois sinto prazer em me envolver em debates sobre temas que me interessam com professores e/ou alunos	0,356
20. Venho porque sinto prazer em estudar Ciências Contábeis, nessa universidade.	0,422
21. Venho porque gosto muito e me sinto especial vindo à universidade	0,414
22. Venho para não precisar ficar em casa	0,739
23. Venho, pois enquanto estou estudando, não sou obrigado (a) a trabalhar.	0,606
24. Venho para a Universidade apenas para encontrar as pessoas que gosto aqui	0,753
25. Venho porque estudar é um privilégio	0,512
26. Porque acredito que o acesso ao conhecimento é através da universidade	0,741
27. Porque esse curso pode aumentar as possibilidades no futuro	0,45

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Após a apuração, a composição de cada fator, conforme os resultados da análise fatorial, foram calculadas as médias de desempenho e o desvio padrão dos participantes em cada um dos fatores avaliados, conforme tabela 4.

Tabela 4 – Análise de desempenho na avaliação dos tipos de motivação

Fatores	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1 Desmotivação/ Externa por frequência	1	10	3,41	2,81
2 Identificada/ Externa por frequência	1	10	6,15	2,99
3 Introjetada	1	10	6,04	3,07
4 Intrínseca	1	10	5,24	2,83
5 Externa social	1	10	2,57	2,49
6 Integrada	1	10	7,75	2,51

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Fator 1 agrupou os itens referentes à desmotivação e a motivação externa por frequência. A média das notas obtidas pelos itens desse grupo foi 3,41 na escala de 1 a 10, conforme Tabela 3. O fator apresenta a segunda menor média encontrada, o que significa que poucos dos alunos participantes do estudo encontram-se desmotivados por fatores gerais ou motivados somente pelo fator frequência às aulas.

O Fator 2 agrupou os itens referentes à “motivação extrínseca por regulação identificada” e um item referente ao grupo motivação externa por frequência às aulas. Apesar de serem de grupos distintos, todos os itens referem-se à presença durante as aulas, divergindo em relação a valorização do comportamento. Com uma média 6,15, pode-se inferir que os alunos da amostra sabem a importância que é estar presente nas aulas, seja para o processo de aprendizagem ou para que o curso seja levado a sério.

O Fator 3 agrupou os itens da denominada “motivação extrínseca por regulação introjetada” e se referem às questões ligadas à pressão imposta pelo próprio aluno ou por amigos e parentes, além de questões da promoção de autoestima. Pode-se inferir neste quesito, um tipo de motivação baseado na obtenção do diploma e nos benefícios advindos dessa elevação de grau técnico. Assim, a média 6,04 demonstra que boa parte dos alunos do grupo pesquisado acredita que, após a conclusão do curso, a probabilidade de sucesso aumenta e isso reflete a imagem perante a sociedade.

O Fator 4 reuniu os itens relativos à motivação intrínseca. A média obtida foi 5,24, mostrando que os alunos estão bem divididos. Esse tipo de motivação reflete o bem-estar dos alunos pela atividade em si, por considerarem agradável e agregadora. É possível fazer uma associação de que os alunos da amostra são motivados intrinsecamente, sendo aqueles que acreditam na escolha correta da carreira e na continuidade dessa satisfação em relação ao futuro.

O Fator 5 agrupou dois itens de “motivação externa por interações sociais” e um item de “motivação de regulação externa social”. Todos sugerem que os alunos que frequentam a Universidade, são motivados por algum tipo de interação social ou porque os pais não irão pressioná-los para exercer alguma atividade remunerada. A menor média entre os fatores foi de 2,57 e isso demonstra que poucos alunos do grupo estudado possuem essa motivação.

Por fim, o Fator 6 reuniu os itens ligados à “motivação extrínseca por regulação integrada”, demonstrando a forma mais autônoma das motivações extrínsecas, com média de 7,75, a mais alta dentre os fatores. Esse tipo de motivação está ligado a escolha e valorização pessoal da atividade. Porém, mostra que a expectativa dos discentes da amostra está ligada a perspectiva de benefícios futuros que podem surgir dessa conjuntura e que o curso de Ciências

Contábeis nessa instituição é um meio de alcançarem as metas de futuro traçadas por eles mesmos.

Conclui-se que no geral os fatores motivacionais mais impactantes para os alunos são a experiência social, a perspectiva de benefícios futuros e o bem-estar que a oportunidade de participar daquele ambiente causa e mostra que o comportamento da amostra está alinhado aos seus objetivos e valores. Os alunos acreditam que a cobrança de presença também é um fator de grande importância motivacional. Percebe-se também que o fator social não é tão importante para os alunos dessa amostra e não constituem fator preponderante para a permanência deles no curso. Conclui-se também que pouco mais da metade dos alunos sente prazer e estão certos que essa é a carreira que desejam seguir e acreditam que continuarão motivadas seguindo nessa área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise fatorial exploratória foi utilizada na análise dos dados e indicou que as 27 variáveis lançadas foram agrupadas em 6 fatores que explicam 66,70% da variabilidade dos dados. Os resultados obtidos nesta pesquisa mostram no geral os níveis de motivação dos alunos no curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública no Brasil e podem ajudar no conhecimento sobre os alunos do curso. Indica também que o estudante tem o seu comportamento regulado por diversos fatores e que ao conhecer esses fatores, pode-se atuar de modo que a estimular os estudantes a manter-se motivados.

Os dados revelaram que os fatores mais impactantes na motivação discente da amostra estudada se dão em relação a perspectiva do aluno em relação aos benefícios futuros advindos da sua graduação nesse curso e o elo que fazem entre as suas escolhas e comportamento a fim de obter esses benefícios.

As limitações da pesquisa se deram pelo fato do levantamento ter sido efetuado em uma única organização, em uma amostra não probabilística, impedindo a generalização dos resultados.

Sugere-se que o estudo seja replicado em outros períodos para medir se o nível de motivação está estável. E que seja feito um maior aprofundamento da pesquisa, fazendo-se a separação e análise dos fatores de motivação por semestre, a fim de identificar as causas e buscar opções de melhorias para manter a motivação elevada. Sugere-se também que o estudo seja aplicado aos demais cursos do campus e também que seja feito um estudo sobre motivação na perspectiva qualitativa, a fim de descobrir outras variáveis do fenômeno motivação discente.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, et al. Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. **Revista Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v16, n. 2, p.185-198, maio-ago. 2014. Disponível em: < <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/6883> >. Acesso em 20 out. 2018.
- BEUREN, I. M. *et al.* **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas S/A., 2008. p. 76-97.

BIZARRIA, F. P. A.; CARNEIRO, T. C. J.; SILVA, M. A.; TASSIGNY, M. M. Escala de motivação acadêmica: validade no contexto da educação a distância em curso de administração pública. **Revista Capital Científico - Eletrônica**, v. 14, n. 4, p. 75-91, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro**. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro> >. Acesso em: 20 abr. 2019.

CARMO, C. R. S. Motivação discente no curso de bacharelado em Ciências Contábeis: um estudo comparativo entre alunos da modalidade presencial e da modalidade à distância. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 7-18, jan./abr. 2014. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/view/33841/pdf_13 >. Acesso em: 30 mar. 2019

DAVOGLIO, Tarcia Rita. DOS SANTOS, Bettina Steren. LETTNIN, Carla da Conceição. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 522-545, jul./set. 2016

FRITSCH, Rosângela, *et al.* A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 81-108, maio/ago. 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7963> >. Acesso em: 20 out. 2018.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVIT-CH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Rio Grande do Sul. v.17, n. 2, p. 143-150, 2004

GUIMARÃES S. É. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para a avaliação da motivação de universitários, **Ciência & Cognição**. Londrina, v. 13 p. 101-113, março, 2008.

KLINE, P. **An easy guide to factor analysis**. New York: Routledge, 1994

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, mai./jun./jul./ago. 2013.

MACÊDO, I. I. *et al.* **Aspectos Comportamentais da gestão de pessoas**. 9 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

MACÊDO, I. I. *et al.* **Aspectos Comportamentais da gestão de pessoas**. 9 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007

OLIVEIRA, E. S. Motivação no Ensino Superior: estratégias e desafios, **Contexto & Educação**. Rio Grande do Sul, v. 32, n. 101, p. 212-232, jan/abril, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/197> Acesso em: 10 out. 2019.

RIBEIRO, Marco Ferreira; SARAIVA, Vasco; PEREIRA, Paulo. RIBEIRO, Célia. Escala de Motivação Acadêmica: Validação no Ensino Superior Público Português. **Rev. adm. contemp.** 2019, vol.23, n.3 Jun, 2019.

SILVA, T. L. F. *et al.*. A motivação no ensino superior: um estudo de caso com alunos dos cursos de administração e direito. **Revista Gestão em Análise**, Fortaleza, v. 3, n. 1/2, p. 104-113, jan./dez. 2014.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de Medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologiateoria e Pesquisa**, Brasília, v.19, n.1, p. 25-31, jan./abr. 2003.

SOUZA, Z. A. S. (IN) **Estabilidade da motivação em alunos de ciências contábeis**. 2017. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em:
<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19919>>. Acesso em: 20 out. 2018.

WEHMEYER, M. L. (1992). **Self-determination and the education of students with mental retardation**. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 27, 302-314