

Análise da Motivação dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis e Administração, sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação e das Metas de Realização

Autoria: Ediane Alves de Albuquerque Coura, Fabiano Ferreira Batista, Lúcia Silva Albuquerque, Gianinni Martins Pereira Cirne, Jose Ribamar Marques de Carvalho, Franscisco Daênio Casimiro de Oliveira

RESUMO

Cotidianamente a motivação é associada a desempenho, de tal modo que um indivíduo desmotivado apresentaria baixo desempenho. No entanto, a motivação apresenta-se como um processo psicológico associada à várias características de personalidade, como motivos, habilidades, interesses, expectativas, entre outras o que impede tirar conclusões intuitivas a respeito do nível de motivação de um indivíduo sem o respaldo teórico. Dentre as teorias existentes e desenvolvidas para estudar os aspectos motivacionais, especificamente aqueles relacionados ao processo de aprendizagem, pode-se citar a Teoria da Autodeterminação e a Teoria das metas de realização que fundamentam esse estudo que tem objetivo investigar quais os tipos de motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Federal de Campina Grande. Para tanto, utilizou-se de instrumentos desenvolvidos por pesquisadores relacionados a essas teorias e aplicou-se junto a 289 alunos com diferentes estágios de integralização do curso e obteve-se, junto as coordenações destes cursos, o Coeficiente de Rendimento Acadêmico, de modo a avaliar se existia relação do tipo de motivação e desempenho. Os dados foram analisados a partir de estatística descritiva, teste T para diferença de Médias e Análise de Variância (ANOVA). Os resultados evidenciaram que os alunos encontram-se motivados tanto Extrinsecamente quanto Intrinsecamente, apresentando maior alinhamento com a motivação Intrínseca para Saber, seguida pela motivação Extrínseca Regulação-Externa, não sendo observadas diferenças significativas entre os cursos e nem relação evidente com o desempenho acadêmico ou com estágio de integralização do curso.

Palavras-chave: Motivação; Teoria da Autodeterminação; Teoria das Metas de realização; Ensino Superior

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMÁTICA

Cotidianamente pode-se observar que há sempre alguém por perto falando em motivação, ou sobre a falta dela, e em diferentes contextos, sendo comum quando alguém não desempenha de forma adequada uma determinada atividade ser “diagnosticado” como sendo uma pessoa desmotivada.

Segundo Lens, Matos e Vansteenkiste (2008, p. 17) a motivação trata-se de “um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas” e, conforme Ruiz (2005), embora possa se ter ideias intuitivas sobre a motivação, o seu estudo científico deve ser respaldado em princípios teóricos, visto que há muitas teorias nesse sentido trazendo o conceito de motivação e tentando explicar como ela influencia, direta ou indiretamente, no comportamento do ser humano.

Entre as várias teorias existentes que foram desenvolvidas e direcionadas a analisar e descrever o que é a motivação e como a mesma pode influenciar na vida do ser humano em vários aspectos, inclusive no processo ensino-aprendizagem, pode-se destacar as seguintes: a Teoria das necessidades adquiridas de McClelland (1953), a da Teoria das necessidades de Maslow (1954), a Teoria dos dois fatores de Herzberg (1959), a Teoria de Vroom (1964), a

Teoria ERC (1969), a Teoria do estabelecimento de metas (1990), a Teoria das metas de realizações (1970) e a Teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985).

Quando se trata de assuntos relacionados à aprendizagem, faz-se necessário considerar que cada indivíduo tem suas peculiaridades e a motivação é considerada como um dos aspectos que influenciam diretamente a aprendizagem, tendo em vista que quando um aluno se encontra motivado ele participa de forma ativa e entusiasmada das atividades que lhe são propostas, apresenta um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem e se mostra mais confiante para enfrentar possíveis fracassos (ALCARÁ; GUIMARÃES, 2007).

Ainda sobre o contexto educacional, Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) argumentam que a motivação atua como um determinante importante não só diretamente no desempenho do aluno, mas também na quantidade de tempo que ele gasta estudando e nas realizações acadêmicas de longo prazo. Dessa forma, a motivação é avaliada como um determinante crítico do nível, da qualidade e da eficácia da aprendizagem e do desempenho dos alunos no ambiente escolar, uma vez que um estudante motivado apresenta-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, persistindo e se engajando em tarefas desafiadoras, usando estratégias adequadas aos seus objetivos, procurando desenvolver continuamente novas habilidades de compreensão, sempre despendendo esforços para compreender adequadamente os conteúdos que lhe são apresentados e que, de modo geral, demonstra entusiasmado na execução das tarefas e orgulhoso dos resultados obtidos com seu desempenho, além de enfrentar de forma mais confiante possíveis fracassos.

No outro extremo, segundo Guimarães (2003), tem-se como um aluno desmotivado aquele que se posiciona passivamente no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando pouco esforço e baixa persistência no alcance de seus objetivos e, conseqüentemente, não apresenta satisfação ou prazer para realizar as tarefas que lhe são impostas, muitas vezes evitando-as e apresentando resultados abaixo do esperado.

No entanto, há que considerar que a motivação influencia na aprendizagem não apenas por sua presença ou ausência no comportamento do indivíduo, mas também através da forma em que se apresenta, sendo, portanto, estudada no contexto da aprendizagem escolar no nível intrínseco e extrínseco.

Diante do exposto, emerge a questão principal da pesquisa: Qual o tipo de motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Federal de Campina Grande, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação e das metas de realização?

Considerando que a motivação dos estudantes para a aprendizagem pode ser entendida como um fenômeno de grande complexidade, que de acordo Guimarães e Bzuneck (2008, p. 111), “apenas pode ser inferido mediante a observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de auto-relato”, essa pesquisa foi desenhada sob a perspectiva do aluno, de forma declaratória, considerando as peculiaridades individuais dos mesmos, de modo que, procurou-se identificar relacionamento das características motivacionais com aspectos relacionados com o seu desempenho na academia, através do uso de *proxy* como Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA), além de analisar se uma determinada característica é mais observada em determinado estágio do curso e se existem diferenças entre os cursos.

Pesquisas dessa natureza, conforme Guimarães e Bzuneck (2008), embora venham sendo desenvolvidas no Brasil, dada a relevância e abrangência do tema, ainda podem ser consideradas poucas. Entre as pesquisas relacionadas a temática destaca-se o estudo de Sobral (2009) que objetivou analisar a motivação educacional de estudantes de medicina e sua relação com indicadores de progresso acadêmico durante a graduação na Universidade de Brasília; Engelmann (2010) analisou as orientações motivacionais de alunos dos Cursos de Artes de uma universidade pública do Norte do Paraná; Leal, Miranda e Carmo (2011) buscou em sua pesquisa avaliar a motivação de acadêmicos do curso de Ciências Contábeis de uma

Universidade Pública Brasileira, como base na teoria da Autodeterminação; Lopes (2013), identificou o nível de motivação dos acadêmicos de educação Física com relação ao processo de ensino-aprendizagem; Carmo (2014) realizou um estudo que teve como objetivo identificar semelhanças/diferenças nos tipos de motivação acadêmica entre estudantes do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis na modalidade presencial e na modalidade de educação à distância, ambos de uma instituição de ensino superior privada, cujos principais achados serão tratados na seção 3 (pesquisas anteriores). Denotando, de certa forma, uma lacuna no que se refere a conhecer e compreender os estilos de regulação do comportamento dos universitários brasileiros e como são relacionados com o desempenho e avanço durante o curso.

O estudo sobre a motivação no contexto ensino-aprendizagem, assim como nas demais áreas da vida humana, mostra-se relevante ao passo que os princípios básicos das teorias desenvolvidas acerca da motivação visam analisar e conceituar os tipos de motivação que podem ser desenvolvidas por cada indivíduo e qual a influência que esta pode exercer sobre as ações, decisões e o aprendizado do mesmo.

A importância da motivação para a aprendizagem também é ressaltada por Clayton, Blumberg e Auld (2010), quando afirmam que a motivação tem sido associada a uma aprendizagem bem sucedida e que a compreensão da motivação dos alunos é o caminho para uma aprendizagem efetiva.

A motivação tem implicação direta com o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Segundo Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), a compreensão dos fatores relacionados ao envolvimento dos alunos com a aprendizagem, devido à diversidade dos elementos presentes nessa situação, é considerada uma tarefa complexa. Sendo a motivação uma variável interveniente, que abrange tanto elementos internos como situacionais e possibilita o entendimento do envolvimento individual.

De acordo com Falcão e Rosa (2008), pode-se observar que entre os estudantes universitários existe uma motivação bem diversificada para aprender os conteúdos das disciplinas. Sendo que, alguns estão inteiramente preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura função, e em contrapartida, há aqueles alunos que se apresentam indiferentes, demonstrando pouco interesse em desenvolver as atividades, e também os que estão preocupados apenas em obterem as notas e a frequência necessárias à conclusão do curso e, conseqüentemente, conseguir o diploma.

Levar em consideração as necessidades dos alunos, identificadas a partir dos elementos que os tornam motivados, mostra-se, conforme Guimarães e Boruchovitch (2004), essencial para a construção de um ambiente educacional potencialmente motivador. Sendo assim, estudos sobre esse assunto contribuem ainda para a avaliação, por parte dos professores ou gestores da educação, de modo que se conheçam as orientações motivacionais dos alunos e que seja possível alinhar o currículo a este perfil, resultando em melhorias no ensino, além de identificar os fatores que promovem ou que comprometem a motivação dos alunos.

Dessa forma, os resultados dessa pesquisa proporcionam *insights* para professores, coordenadores de curso e outros envolvidos, sobre as ferramentas desenvolvidas pela psicologia que podem ser usadas na identificação de gargalos do processo de ensino-aprendizagem de modo a subsidiar o processo de planejamento das aulas e do curso, visando contemplar as diferenças comportamentais de cada indivíduo em uma sala de aula e no curso. Contribuirá ainda para a identificação dos fatores que motivam ou não os alunos e até que ponto essa motivação está ou não relacionada com os fatores que a universidade proporciona no desenvolvimento do processo de aprendizagem. No caso dos acadêmicos de Ciências Contábeis e de Administração, os resultados obtidos pela presente pesquisa proporcionará subsídios necessários para uma possível melhoria no desenvolvimento do processo ensino-

aprendizagem dos cursos, bem como, a avaliação dos níveis de motivação em aprender, tendo em vista que o nível de motivação apresentado pelo aluno em adquirir conhecimentos na área, irá refletir no seu desempenho futuro enquanto Administrador e Profissional da Contabilidade.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Conforme Bowditch e Buomo (2006), nos últimos cinquenta anos a preocupação com a questão motivacional foi o foco de uma significativa quantidade de pesquisas e de teorias em desenvolvimento.

A motivação tem implicação direta com o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem e, de acordo com Falcão e Rosa (2008), pode-se observar que entre os estudantes universitários existe uma motivação bem diversificada para aprender os conteúdos das disciplinas, em que alguns estão inteiramente preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho futuro da profissão, ao mesmo tempo há aqueles alunos que se apresentam indiferentes, demonstrando pouco interesse em desenvolver as atividades, outros que estão preocupados apenas em obterem desempenho e frequência necessário à conclusão do curso e, conseqüentemente, obterem o diploma.

Em 1953 McClelland, desenvolveu a teoria das necessidades adquiridas, em que se defendia a existência de três tipos básicos de necessidades para o ser humano: o Poder, a Afiliação e a Realização. O poder estaria relacionado com a capacidade de influenciar e controlar outros indivíduos. A necessidade de afiliação estaria ligada à necessidade de ser aceito por outros indivíduos com os quais compartilharia sentimentos e atribuições. Já a necessidade de realização, conduz o indivíduo a lutar pelo sucesso, apreciam os desafios e obtém satisfação em poder superá-los. Essas necessidades estariam inter-relacionadas e se apresentariam em níveis de intensidade variados nas pessoas e não de forma hierárquica, variando de acordo com o perfil psicológico e os processos de socialização aos quais estiveram submetidas. (MARINS; MOURÃO; FERREIRA, 2007; MCCLELLAND, 2000).

A Teoria da Expectativa desenvolvida por Vroom em 1964, entende a motivação como sendo uma força fundamentalmente de natureza consciente e emocional, em que essa força entra em ação quando se faz necessário a tomada de decisão diante de uma variedade de planos de ações a serem seguidos, em que as escolhas estão relacionadas com as expectativas individuais e avaliação subjetiva das conseqüências esperadas através da comparação entre as várias alternativas de ação, que funciona como um peso. Apresenta-se em três níveis: O primeiro é a Valência, que diz respeito ao grau de atração para o desempenho com o objetivo de alcançar a meta; o segundo nível é a Instrumentalidade, que se refere à visualização da relação entre a ação e a obtenção do resultado; e o terceiro que é a Expectativa, sendo vista como antecipação dos resultados e probabilidade subjetiva, a perspectiva de que maior esforço levará a um bom desempenho.

Por volta de 1970, Maslow desenvolveu uma teoria da motivação, na qual constatou que as necessidades humanas estariam dispostas em uma hierarquia, apresentando diferentes níveis de força e organizadas em cinco grupos considerando os níveis de importância e influência na vida do ser humano, em que primeiramente estariam as necessidades fisiológicas, em seguida as necessidades de segurança, posteriormente viria as necessidades sociais, que é justamente a necessidade que o ser humano possui de se relacionar com as demais pessoas, e de estar incluso em grupos que partilham de ideias semelhantes às suas, é a necessidade de associação, de troca de afeto e amizade, sendo que, dar e receber afeto são considerados grandes forças motivadoras do comportamento do ser humano. O quarto nível

trata-se da necessidade de autoestima, que é bem intrínseca ao indivíduo, pois está relacionada à visão de si mesmo, envolvendo autoconfiança, independência e autonomia. E por fim, no topo da hierarquia estão as necessidades de auto-realização, que são aquelas mais elevadas que se referem à identificação do seu próprio potencial individual para que desse modo se autodesenvolvam continuamente. (CHIAVENATO, 2003).

Em 1969 Alderfer desenvolveu a Teoria ERG (*Existence, Relatedness and Growth*) com base em uma revisão de pesquisas já existentes, a fim de explicar de forma clara, como as necessidades influenciam o comportamento humano (BOWDITCH; BUONO, 2006). Essa teoria consegue compactar as necessidades descritas por Maslow, ao passo que considera as necessidades fisiológicas e de segurança como de existências, as necessidades sociais e de autoestima são consideradas como sendo necessidades de Relacionamento, com os outros e consigo mesmo, e a necessidade de auto realização estaria representada pela necessidade de Crescimento.

A partir de trabalhos McClelland (1953) e Atkinson (1957), no final da década de 70, tem-se a Teoria de Metas de Realização, que buscava explicar como a adoção de metas de realização atrai modelos motivacionais qualitativamente diferentes nos alunos. Ao invés de concentrar-se no nível de motivação (alto esforço, baixo interesse, etc.) essa teoria destaca as metas ou propósitos que são apresentados pelo indivíduo como motivadoras do seu comportamento (ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003).

Importante destacar que os estudos relacionados à Teoria das Metas de Realização giram em torno de dois tipos de metas, com diferentes terminologias, mas que convergem para as metas Aprender e Performance, que embora apresentem características contrastantes, conforme afirma Bzuneck (1999, apud SANTOS, ALCARÁ E ZENORINI, 2013), o aluno pode apresentá-las de forma simultânea e em diferentes graus. Aquele cuja meta é aprender, apresenta como característica o direcionamento de esforços às suas atividades de modo a superar os desafios acadêmicos e atribui o sucesso a si próprio, busca o crescimento intelectual, valoriza o esforço pessoal e utiliza-se de estratégias de aprendizagem mais efetivas, visualizam o erro e o fracasso como estímulos para a busca de novas estratégias para o atingimento do objetivo. Por sua vez, aqueles que se inserem na meta performance, estão preocupados com o desempenho, além do conhecimento, necessitando ser reconhecido como inteligente, destacando-se dos seus pares, podendo temer o fracasso e encarar seus erros de forma negativa como resultantes da falta de capacidade, apresentando emoções negativas como vergonha e raiva. Considerado que a Meta performance tem efeitos tanto positivos como negativos, posteriormente foi considerado dois componentes independentes nesta meta: Performance Aproximação, quando o aluno tem o objetivo de se destacar perante os colegas; e a Performance Evitação, em que o aluno teme parecer incapaz. (BZUNECK, 1999 apud ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003; ZENORINI; SANTOS, 2010; SANTOS; ALCARÁ; ZENORINI, 2013).

De acordo com Zenorini, Santos e Bueno (2003), os estudos baseados na Teoria de Metas de Realização não têm como objetivo rotular o aluno como motivado ou desmotivado, mas de destacar a importância das diferenças individuais que estão presentes no desenvolvimento dos diferentes tipos de motivação que podem ser apresentados por ele. O juízo sobre a própria inteligência, ou seja, a auto-percepção da capacidade é um dos destaques dessa teoria. Neste contexto Lens, Matos e Vansteenkiste (2008, p. 18), ressaltam que “a Teoria da Meta da Realização é amplamente usada para compreender e explicar porque os alunos se envolvem em cenários acadêmicos”.

Conforme Zenorini, Santos e Monteiro (2011), essa teoria contribui para a busca do entendimento dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento humano, explicando as metas ou os propósitos dos alunos ao se envolverem em uma tarefa de aprendizagem.

A partir da Teoria da expectativa desenvolvida por Vroom, Porter e Lawler (1968), passaram a trabalhar a motivação sobre duas vertentes, extrínseca e intrínseca, o que constituiu a base para a Teoria da Autodeterminação. Essa teoria se baseia no fato de que os indivíduos necessitam se sentirem competentes e autodeterminados para estarem motivados intrinsecamente, sendo pertinente conhecer o que motiva e não como se dá a motivação.

Na motivação intrínseca, as tarefas são realizadas devido o interesse e prazer que são inerentes à elas, enquanto que o motivação extrínseca, as tarefas são executadas devido às suas consequências, sendo conhecidas também por motivação autônoma e controlada, respectivamente. Os melhores resultados em termos de aprendizagem são associados à motivação intrínseca (SOBRAL, 2003; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Para Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), há evidências de que a motivação intrínseca facilita tanto o desempenho quanto a aprendizagem, pois quando o aluno apresenta este tipo de padrão motivacional, mostra-se mais interessado na execução de tarefas a fim aprimorar as habilidades e conhecimentos que já possuem e também absorve novos conhecimentos para aplicá-los em contextos variados. Já a motivação extrínseca refere-se àquela em que o aluno realiza suas atividades com a finalidade de receber recompensas materiais ou de atender ao comando da outra pessoa.

É importante destacar que Deci e Ryan (1991, apud PRATES, et al., 2011), realizaram pesquisas que permitiram distinguir diversos estilos de regulação do comportamento humano, que variam em virtude no nível da autodeterminação, superando a dicotomia existente na teoria anteriormente desenvolvida (motivação extrínseca e intrínseca), isso porque, diante de um contexto em que as atividades são realizadas em decorrência de regulações extrínsecas, mesmo assim existem grande envolvimento do indivíduo. Com isso, a própria motivação extrínseca pode, mediante transformação das regulações externas, ser autodeterminada e, quanto maior for o grau de autodeterminação do comportamento, maior a qualidade da motivação.

Desse modo, a Teoria da Autodeterminação passa a ser considerada não mais de forma dicotômica e sim, a partir de um *continuum* que compreende 6 fases que variam qualitativamente a partir da transformação das regulações externas em autodeterminação, processo esse tratado na literatura como Internalização, e possuem grau crescente de autonomia. Esse *continuum* (Figura 1) tem início com a desmotivação ou a ausência da motivação ou do pensamento proativo, tem como grau seguinte a Regulação Externa, quando o comportamento do indivíduo é controlado por recompensas e ameaças, sendo portanto a forma mais básica e menos autônoma da autodeterminação. A próxima fase da autodeterminação é representado pela Regulamentação Introjogada no qual as consequências contingentes são geridas pelo indivíduo, mediante pressões internas como culpa e ansiedade (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; PRATES, et al. 2011)

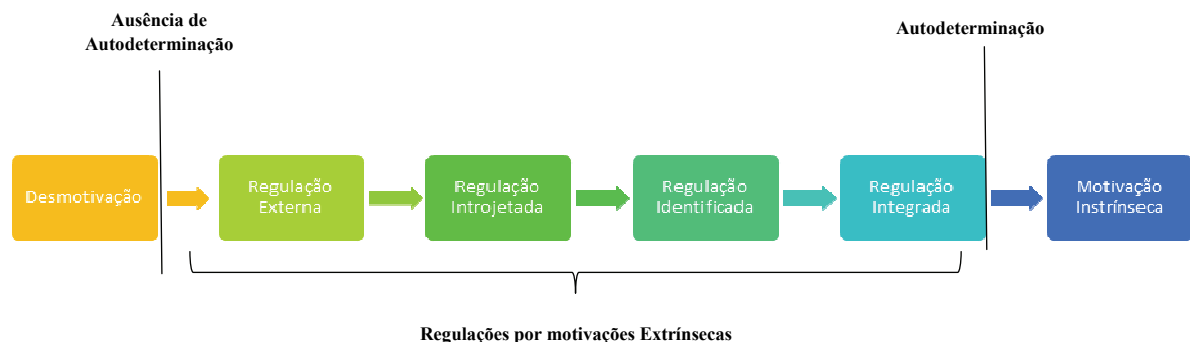


Figura 3 – *Continuum* de desenvolvimento da autodeterminação do comportamento
Fonte: Adaptado de Guimarães de Bzuneck (2008)

Na Regulação Identificada, por sua vez, ocorre o reconhecimento e apreciação dos resultados produzidos pelo indivíduo, mas ainda encontra-se vinculado aos benefícios relacionados à ação. A Regulação Integrada representa a forma mais autônoma sob regulação externa, envolve escolha e valorização pessoal da atividade, ou seja, apesar da autodeterminação, ainda encontra-se vinculado aos benefícios pessoais decorrentes da realização da atividade, o que o classifica como sendo um comportamento motivacional extrínseco. Por fim, o último grau do *continuum* é representado pela Motivação Intrínseca, em que a atividade desenvolvida é vista como um fim em si mesmo e é considerada como o estilo perfeito de autodeterminação por compreender a percepção de intenção e regulação pessoal; liberdade psicológica que permite ao indivíduo agir de acordo com suas preferências pessoais e necessidades; e a percepção da escolha denotada pela flexibilidade existente nas tomadas de decisões (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; PRATES, *et al.*, 2011).

A Teoria da Autodeterminação é estudada por Sobral (2003), Santos, Bernadi e Bittencourt (2012) e Oliveira *et al.* (2014) por outra linha de raciocínio. Os referidos autores investigam sobre o assunto utilizando-se de um contínuo de 7 itens, dos quais 3 estão relacionados à motivação intrínseca, 3 relacionados à motivação extrínseca e 1 que representa a desmotivação.

Em que a motivação intrínseca compreende:

a) A Motivação intrínseca para saber – em que a ação é justificada pelo prazer e satisfação em aprender, explorar ou entender;

b) A motivação intrínseca para realizar coisas - em que a ação é justificada pelo prazer e satisfação que resulta da busca de realização ou criação de coisas;

c) Motivação Intrínseca para vivenciar estímulos - em que a ação é justificada pela oportunidade de experimentar sensações estimulantes, seja de natureza sensorial ou estética.

Já no que diz respeito à motivação extrínseca, tem-se:

a) Regulação por Identificação – quando se faz algo porque assim decidiu fazer;

b) Regulação por Introjeção - quando se faz algo quando se pressiona a si mesmo à fazer;

c) Regulação Externa – quando se faz algo porque foi pressionado por outros.

Essa teoria busca compreender os componentes tanto da motivação extrínseca quanto intrínseca, a fim de entender os fatores que resultam de sua promoção.

3 PESQUISAS ANTERIORES

Com relação à Teoria da Autodeterminação, Sobral (2003) aplicou junto a 269 alunos do curso de Medicina, em dois momentos, um instrumento alinhado com a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), traduzido e adaptado de Vallerand et al. (1992) com o objetivo de analisar características da motivação desses estudantes que seriam submetidas à análises no intuito de validar o instrumento. A versão do instrumento utilizada apresentou consistência interna e estabilidade temporal moderada. Encontrou-se ainda uma predominância de motivação autônoma que apresentou diferenças estatisticamente significativas entre gêneros. Observou-se ainda que os alunos se mantiveram motivados, entretanto a passagem da fase pré-clínica para a fase clínica não afetou a intensidade, mas sim a composição da motivação, apresentando uma motivação mais autônoma.

Marins, Mourão e Ferreira (2007) replicaram o estudo de Sobral (2003), utilizando-se de uma amostra de 83 estudantes de Psicologia, que apresentaram-se motivados em relação à academia, em sua maioria com motivação intrínseca para saber e motivação extrínseca do tipo identificação. Guimarães e Bzuneck (2008) também avaliaram as propriedades psicométricas do EMA utilizado por Sobral (2003) com algumas adaptações e aplicado junto a 388 estudantes universitários do estado do Paraná. Através da Análise Fatorial, com extração dos

componentes principais, análises de consistência interna, estatísticas descritivas e correlação de Pearson, foram encontrados sete fatores com boa consistência interna (exceto a motivação extrínseca por regulação identificada).

Engelmann (2010) objetivando analisar as orientações motivacionais de alunos dos Cursos de Artes de uma Universidade Pública do Norte do Paraná, a partir da identificação do tipo de motivação, da percepção das necessidades básicas, das estratégias de aprendizagem utilizadas, da percepção de desempenho acadêmico e da Intenção de permanecer no curso até a sua conclusão e da relação entre essas variáveis. Participaram desse estudo 192 alunos do curso de Artes, os dados foram coletados por meio do EMA contendo 88 questões do tipo escala Likert e sendo analisados com base na Teoria da Autodeterminação. Os resultados apresentaram que os alunos obtiveram maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação e utilizam positivamente as estratégias de aprendizagem adaptadoras (de gerenciamento de recursos e de profundidade).

Leal, Miranda e Carmo (2011) avaliaram a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública à luz da Teoria da Autodeterminação, utilizando como base o estudo feito por Guimarães e Bzuneck (2008). Utilizaram uma amostra composta por 259 estudantes, cujos resultados indicaram a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem. As comparações entre as diversas variáveis que compuseram o estudo revelaram estudantes, por um lado, preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura atuação; por outro lado, estudantes preocupados apenas com a obtenção do diploma ou interessados em comparecer às aulas para garantir frequência.

Leal, Miranda e Carmo (2012) avaliaram a motivação de 259 estudantes do curso de Ciências Contábeis, com base na Teoria da Autodeterminação, encontrando evidências de 7 fatores, com explicação de 61,09% da variabilidade total dos dados, e denotando uma grande variedade de motivação entre os investigados.

Oliveira *et al.* (2013) também utilizaram a EMA junto a 131 alunos do curso de Ciências da Universidade Estadual de Monte Carlo que estavam no início do curso (1º e 2º semestres) e no fim do curso (7º e 8º semestres) com o objetivo de analisar o nível e a orientação de motivação dos alunos em diferentes estágios do curso. Os resultados encontrados indicaram altos níveis de motivação dos alunos, sem divergência entre ingressantes e concluintes. Observou-se ainda menores níveis de motivação dos alunos mais veteranos para o tipo de motivação ligada ao prazer com a universidade e que não haveria uma transição de elementos da “motivação extrínseca” para a “motivação intrínseca” conforme se avançasse no curso, como se esperava devido ao aumento do grau de maturidade dos acadêmicos.

Carmo (2014) com o objetivo de identificar semelhanças e diferenças no tipo de motivação nos estudantes de Ciências Contábeis, conforme modalidade presencial ou a distância, aplicou a EMA baseada na Teoria da Autodeterminação e identificou a presença de seis fatores que representam 3 tipos de motivação (motivação intrínseca, motivação extrínseca por controle externo e desmotivação) para o curso presencial e 3 tipos para o curso oferecido na modalidade a distância (motivação extrínseca introjetada, motivação extrínseca por controle externo e desmotivação). Constataram então que os estudantes da modalidade a distância não apresentaram níveis significativos de autodeterminação, dada a predominância de motivação extrínseca, do tipo com regulação introjetada, caracterizada pela atuação estudantil voltada para a obtenção de reconhecimento social, a partir da administração de fatores contingentes relacionados ao seu aprendizado.

Com relação à Teoria das Metas de Realização, Zenorini *et al* (2003) desenvolveram uma escada e aplicaram junto a 189 universitários. Os resultados mostram a existência de 2 fatores que estariam alinhados às duas dimensões das metas de realização (performance e

aprender) que explicavam 42,5% da variância total. Os autores encontraram diferenças entre os coeficientes encontrados com aqueles encontrados em pesquisas internacionais sobre o assunto.

Zenorini (2007), também orientada pela Teoria das Metas de Realização, construiu uma escala, submetida a análise de juízes e posteriormente aplicada junto a 739 estudantes, resultando em uma escala final composta por 28 itens e divididos em 3 fatores (performance-evitação, performance-aproximação e aprender). Observou-se ainda que a meta aprender apresentou correlação positiva com a meta performance-aproximação e negativamente com a performance-evitação.

Santos, Alcará e Zenorini (2013) buscaram evidências de validade, por meio da análise de estrutura interna dos itens para uma escala da Teoria das Metas de Realização. Para tanto aplicaram o instrumento com 429 alunos do ensino superior. Encontram o agrupamento dos itens da escala utilizada em 3 fatores à meta performance-evitação, performance-aproximação e aprender, com explicação de 39,41% da variância. Os resultados mostraram índices aceitáveis de validade e precisão, no entanto, novos estudos são necessários para ampliar o conhecimento sobre as características psicométricas da escala.

4 MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Foram considerados nesta pesquisa os alunos regularmente matriculados nos cursos de Administração e Ciências Contábeis do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS) da Universidade Federal de Campina Grande, que totalizavam no período letivo 2014.2, 198 e 220, respectivamente, conforme evidenciado na Tabela 1. A amostra foi não probabilística, composta por conveniência, mediante questionário aplicado em sala de aula.

Tabela 1 – Retorno da amostra com relação à população

Curso	Universo	Amostra	Percentual de Retorno	Distribuição da Amostra por curso
ADMINISTRAÇÃO	198	128	64,6%	44,3
CONTABEIS	220	161	73,2%	55,7
Total	418	289	69,1%	100,0

Os dados necessários à realização desta investigação foram obtidos a partir da utilização de um instrumento que condensou conceitos da Teoria da Autodeterminação e a Teoria das Metas de Realização, através da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e da Escala de Avaliação das Metas de Realização (EAMR).

A EMA foi desenvolvida e validado por Vallerand et al. (1989), sendo traduzida e adaptada por Sobral (2003), possui 28 itens subdivididos em sete subescalas de quatro itens cada, avaliando os três tipos de motivação intrínseca (Saber, Realizar e Vivenciar estímulos) e os três tipos da motivação extrínseca (Externa, Introjeção e Identificação) e Desmotivação.

Cada grupo contém uma afirmativa correspondente a cada um dos sete tipos de motivação definidos na Teoria da Autodeterminação e aos participantes, foi apresentada uma questão inicial: “Por quais razões você vem à Universidade?” seguida de 28 afirmativas, colocadas em escala likert de 3 pontos (“1” discordo, “2” não sei e “3” para concordo).

A EAMR foi desenvolvida por Zenorini e Santos (2003), também contém 28 itens, sendo 12 da subescala da meta aprender, 9 da meta performance-aproximação e 7 da performance-evitação. Aos participantes, foi apresentada a seguinte questão: “Quais são suas atitudes enquanto discente?” seguida de 28 afirmativas, colocadas em escala likert de 3 pontos (“1” discordo, “2” não sei e “3” para concordo).

A tabulação dos dados foi realizada através de planilha eletrônica e software estatístico que possibilitou a realização de análises descritivas e testes estatísticos. Inicialmente, agruparam-se as respostas dadas pelos discentes às afirmativas disponibilizadas no instrumento de coletas conforme tipo de motivação que elas representavam. Com isso, e através da média das respostas apresentadas (“1” para discordo, “2” para não sei e “3” para concordo) para cada tipo de motivação, foi possível a visualização, por exemplo, do perfil predominante de motivação apresentado pelos alunos, de um modo geral, assim como permitiu comparar esse mesmo perfil entre os cursos de Administração e Ciências Contábeis.

Para verificar se haviam diferenças estatisticamente significativas, ou seja, para testar a seguinte hipótese de que as amostras independentes (alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis) foram extraídas de populações idênticas, utilizou-se o Teste T., que exige como pressuposto que os dados apresentem distribuição normal e, para tanto, testou-se a normalidade através do Teste Kolmogorov-Smirnov (KS).

Para a realização de uma comparação de médias por tipo de motivação, reuniram-se as afirmativas representativas de cada tipo e calculou-se a média, por aluno, para aquele tipo. Dessa forma, o valor obtido para cada tipo de motivação poderá variar de 1 a 3, ou seja, variando de discorda com aquele tipo de motivação, até concorda.

Após a verificação do perfil motivacional dos alunos buscou-se verificar se o CRA dos respondentes e o Percentual de Integralização (% INT) apresentam diferenças significativas conforme o tipo de motivação apresentada pelos respondentes. Para tanto, utilizou-se da Análise de Variância (ANOVA) para cada variável independente (ANOVA one-way).

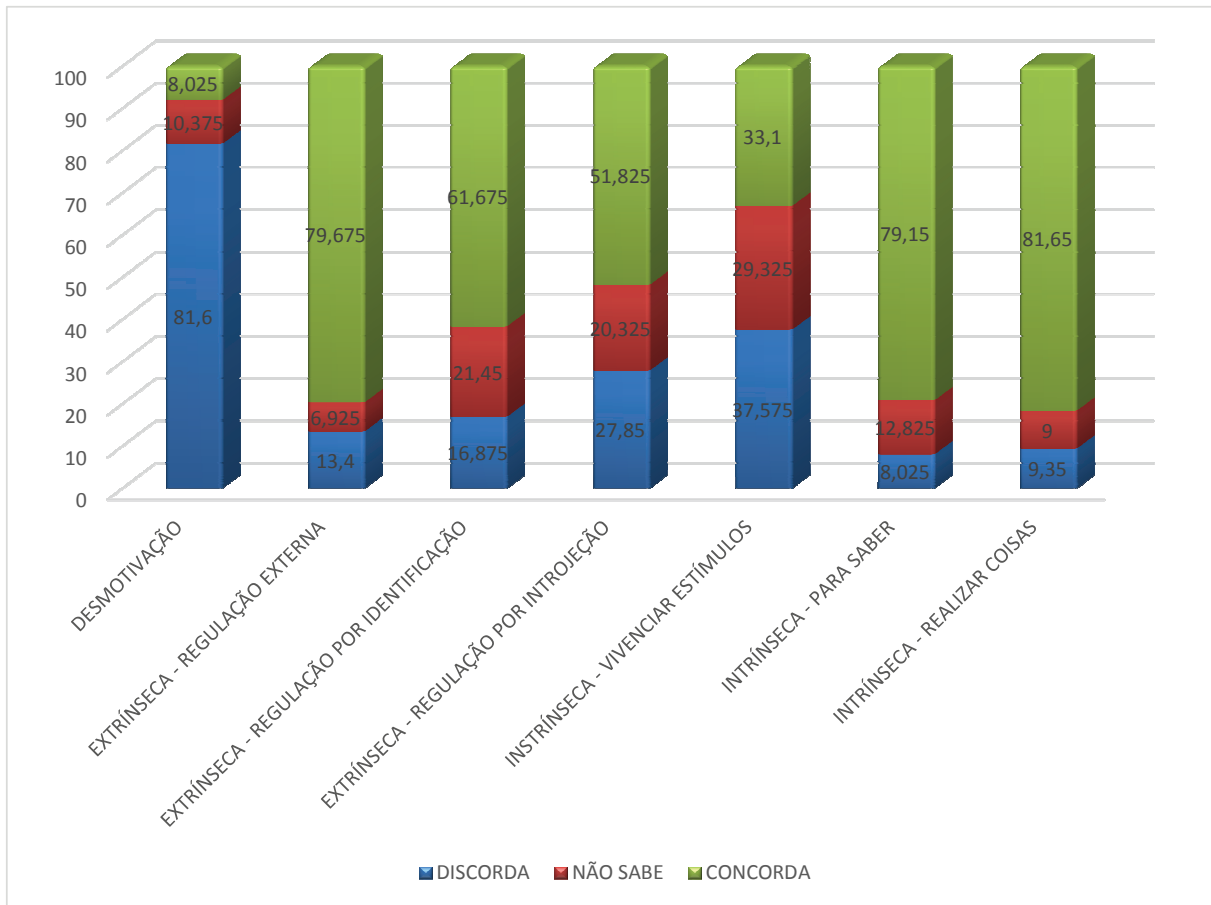
A ANOVA, conforme Maroco (2003) compara a proporção relativa da variância dentro das amostras com a variância entre as amostras e, caso a variância residual for significativamente inferior àquela apresentada pelas amostras, em decorrência do nível de concordância com as afirmativas relacionadas ao tipo de motivação em teste, diz-se que o CRA estimado a partir das amostras, são significativamente diferentes. Aliado ao ANOVA, tem-se o teste *post-hoc* de comparações múltiplas de médias, o teste Tukey, considerado por Maroco (2009) como o mais robusto à desvios dos pressupostos necessários à aplicação da Anova (Normalidade e Homogeneidade).

5 RESULTADOS

5.1 Escala de Motivação Acadêmica

A figura 1 apresenta os diferentes tipos de motivação dos discentes, de maneira geral. Conforme pode ser observado na figura 1, a maior parte dos discentes discordaram das assertivas relacionadas à desmotivação. Com relação à motivação, o maior índice foi apresentado na Motivação Intrínseca para Saber, com 81,65% de concordância com as assertivas relacionadas a tal motivação, que se refere ao fato de realizar tarefas pelo prazer e satisfação da experiência vivida enquanto se está aprendendo coisas novas. Em seguida está a motivação Extrínseca-Regulação Externa, que apresenta o menor nível de autodeterminação, representando indivíduos que que agem por essa regulação estão focadas apenas nos benefícios materiais e externos que poderão receber. Diante disso, pode-se concluir que não há predominância de motivação intrínseca ou extrínseca no perfil motivacional dos discentes pesquisados, eles estão motivados sob ambos os tipos de motivação.

Figura 1 – Perfil Motivacional dos discentes



Para verificar se existem diferenças significativas entre o perfil motivacional dos graduandos de Administração e Ciências Contábeis, utilizou-se do Teste T. A comparação de parâmetros populacionais faz-se necessário nesse caso, para testar a significância da diferença. Para tanto, testou-se inicialmente a normalidade, por meio do Teste Kolmogorov-Smirnov (KS) que não rejeitou a hipótese de normalidade (com nível de significância de 1%), atende-se, dessa forma, o requisito para aplicação do referido teste paramétrico.

Assim, considera-se as seguintes hipótese a serem testadas pelo Teste T:

H_0 – Não existe diferenciação do tipo de motivação por curso

H_1 – Existe diferenciação do tipo de motivação por curso

Tabela 2 – Teste T, comparação das médias para o perfil motivacional

Item	t-ADM	Sig.	Item	t-ADM	Sig.	Item	t-ADM	Sig.	Item	t-ADM	Sig.
	t-CC			t-CC			t-CC			t-CC	
A1	-0.065	0.948	A8	0.828	0.409	A15	-0.022	0.983	A22	-0.334	0.739
	-0.065	0.948		0.841	0.401		-0.022	0.983	A23	-0.332	0.740
A2	0.964	0.336	A9	1.327	0.186	A16	2.258	0.025**	A24	1.563	0.119
	0.982	0.327		1.337	0.182		2.330	0.021**	A25	1.585	0.114
A3	-0.543	0.587	A10	0.953	0.342	A17	-0.370	0.711	A26	-0.796	0.427
	-0.539	0.590		0.969	0.333		-0.367	0.714		-0.776	0.439
A4	2.827	0.005***	A11	2.433	0.016**	A18	3.163	0.002***		2.679	0.008***
	2.816	0.005***		2.452	0.015**		3.169	0.002***		2.683	0.008***
A5	0.570	0.569	A12	0.856	0.393	A19	0.704	0.482		0.285	0.776

	0.565	0.573		0.849	0.397		0.698	0.486		0.284	0.777
A6	2.045	0.042**	A13	2.534	0.012**	A20	1.444	0.150	A27	0.413	0.680
	2.067	0.040**		2.578	0.010***		1.447	0.149		0.418	0.677
A7	0.801	0.424	A14	0.905	0.366	A21	2.054	0.041**	A28	0.262	0.793
	0.804	0.422		0.908	0.365		2.054	0.041**		0.264	0.792
***Significante a 1%						**Significante a 5%					

Os resultados encontrados (Tabela 2) apontam rejeição da hipótese nula, evidenciando que há diferenças significativas no perfil motivacional entre os alunos dos cursos de Administração e Ciências para:

- A6, A13– Motivação Extrínseca - Regulação por identificação - Esse tipo de motivação se mostrou mais presente nos alunos do curso de administração, ou seja, eles são mais motivados do que os alunos do curso de contabilidade quando fazem algo por que se decidiu fazer, pois valorizam e consideram importante fazê-lo.

- A4, A11, A18, A25 – Motivação Intrínseca para vivenciar estímulos - Os alunos de administração, se mostraram mais intrinsecamente motivados, no que se refere a fazer algo por causa das sensações estimulantes que advém de sua participação, do que os de Ciências Contábeis.

- A16 – Motivação Intrínseca para saber - Verificou-se neste ponto que, ao fazer algo pelo prazer que decorre de aprender, explorar ou entender, os alunos do curso de administração se apresentam mais motivados do que os de Contabilidade.

- A21 – Motivação Extrínseca – Regulação por Introjção - Comparando a identificação por parte dos dois cursos com relação a essa motivação, observou-se que ouve uma maior identificação por parte dos acadêmicos do curso de Administração, ou seja, eles se encontram mais motivados quando se refere a fazer algo porque se pressiona a si próprio para fazer.

Com relação aos demais itens, não se pode rejeitar a hipótese de igualdade de média entre os cursos.

No que diz respeito à comparação de médias por tipo de motivação buscou-se verificar se o CRA dos respondentes e o Percentual de Integralização (% INT) apresentam diferenças significativas conforme o tipo de motivação apresentada pelos respondentes, utilizando-se da Análise de Variância (ANOVA) para cada variável independente (ANOVA one-way).

Assim, apresentam-se na Tabela 3 os resultados da ANOVA para os perfis motivacionais extraídos a partir da EMA.

Tabela 3 – Resultados da Anova para os perfis motivacionais

TIPO		F	Sig.
Desmotivação	% INT	0.887	0.528
	CRA	0.465	0.880
Extregext	% INT	0.829	0.578
	CRA	1.002	0.435
Extrident	% INT	1.328	0.230
	CRA	1.155	0.327
Extrintrojção	% INT	0.829	0.578
	CRA	0.254	0.982
Intrvivist	% INT	2.021	0.045**
	CRA	0.494	0.860
Intrsaber	% INT	1.738	0.090*
	CRA	1.225	0.285
Intrealizar	% INT	1.289	0.250

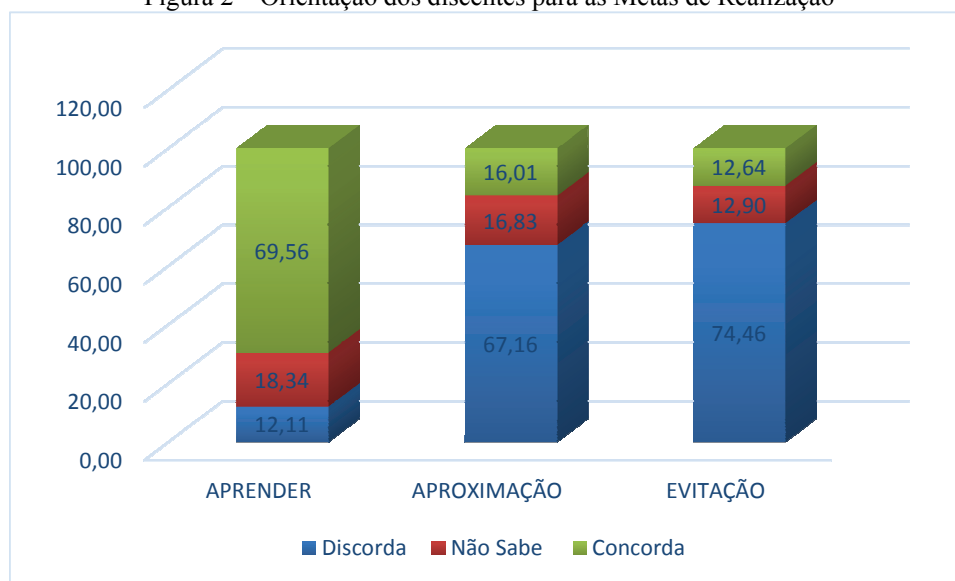
CRA	0.576	0.798
**Significante a 5%	*Significante a 10%	

Do exposto, pode-se concluir que não existem diferenças no CRA e nem na integralização para os diferentes níveis de concordância com os perfis motivacionais em estudo, fornecendo evidências estatísticas para a igualdade de médias, com exceção da Motivação Intrínseca para vivenciar estímulos (INTRVIVEST) e Motivação Intrínseca para Saber (INTRSABER), mas que, de forma confirmatória, não veio a apresentar significância estatística para o teste Tukey. Dessa forma, não se pode afirmar que exista uma relação entre os perfis motivacionais e o CRA de um aluno, assim como não se pode afirmar que conforme o aluno avança no curso seu perfil apresenta modificações.

5.2 Escala de Avaliação das Metas de Realização (EAMR)

Os resultados encontrados demonstram que os alunos predominantemente estão mais direcionados à meta Aprender, cuja característica de indivíduos com esse tipo de motivação é o direcionamento de esforços às suas atividades de modo a superar os desafios acadêmicos, que busca o crescimento intelectual, valoriza o esforço pessoal e utiliza-se de estratégias de aprendizagem mais efetivas, visualizam o erro e o fracasso como estímulos para a busca de novas estratégias para o atingimento do objetivo.

Figura 2 – Orientação dos discentes para as Metas de Realização



Para verificar se existem diferenças entre os cursos, utilizou-se o Teste T (Tabela 4) para testar:

H_0 = Não há diferença na orientação para as metas por curso.

H_1 = Há diferença na orientação para as metas por curso

Tabela 4 - Teste T, comparação das médias para as metas de realização

Item	t-ADM	Sig.	Item	t-ADM	Sig.	Item	t-ADM	Sig.	Item	t-ADM	Sig.
	t-CC			t-CC			t-CC			t-CC	
B1	-1.271	0.205	B8	3.183	0.002***	B15	2.740	0.007***	B22	0.108	0.914
	-1.249	0.213		3.100	0.002***		2.703	0.007***		0.108	0.914

B2	-0.049	0.961	B9	-0.075	0.940	B16	0.354	0.724	B23	-0.268	0.789
	-0.049	0.961		-0.076	0.940		0.353	0.724		-0.269	0.788
B3	1.657	0.099*	B10	1.821	0.070**	B17	1.264	0.207	B24	1.764	0.079*
	1.660	0.098*		1.779	0.077**		1.245	0.214		1.717	0.087*
B4	0.745	0.457	B11	1.017	0.310	B18	-0.025	0.980	B25	1.024	0.307
	0.752	0.453		1.013	0.312		-0.025	0.980		1.029	0.304
B5	-0.752	0.452	B12	-0.134	0.894	B19	0.848	0.397	B26	0.861	0.390
	-0.757	0.450		-0.135	0.893		0.869	0.386		0.858	0.391
B6	0.103	0.918	B13	0.854	0.394	B20	2.642	0.009***	B27	0.183	0.855
	0.103	0.918		0.848	0.397		2.591	0.010***		0.184	0.855
B7	-0.324	0.746	B14	0.491	0.624	B21	-0.828	0.408	B28	1.394	0.164
	-0.326	0.744		0.493	0.623		-0.816	0.415		1.431	0.154
***Significante a 1%			**Significante a 5%			*Significante a 10%					

Com base nos resultados do teste T, evidenciados na Tabela 4, encontrou-se indícios de diferenças significativas entre cursos, especificamente para itens relacionados à meta Performance- Aproximação. Assim, infere-se que, no que se refere à preocupação com a comparação social, com a demonstração de habilidades superiores e com o interesse pela aprovação de outros, no sentido de buscar parecer mais inteligente do que os demais ou de ser o primeiro, observou-se que os alunos do curso de Administração mostraram-se mais orientados a essa meta do que os de Ciências Contábeis.

Após a verificação da orientação dos alunos para as metas de realização buscou-se verificar se o CRA dos respondentes e o Percentual de Integralização (% INT) apresentam diferenças significativas conforme a orientação para as metas apresentada pelos respondentes. Para tanto, utilizou-se da Análise de Variância (ANOVA) para cada variável independente (ANOVA one-way).

Tabela 5 - Resultados da Anova para as metas de realização

TIPO		F	Sig.
Aprender	% INT	0.842	0.666
	CRA	1.149	0.299
Aproximação	% INT	0.636	0.869
	CRA	1.157	0.299
Evitação	% INT	0.874	0.588
	CRA	0.750	0.722

Diante do exposto, as evidências encontradas sugerem que não existem diferenças no CRA e nem na integralização para os diferentes níveis de concordância com as metas de realização em estudo, fornecendo evidências estatísticas para a igualdade de médias, dispensando o uso da estatística Tukey.

Assim, observa-se que para as assertivas relacionadas à meta Aprender foi identificada concordância (valores superiores a 2) para diferentes percentuais de integralização, assim como para variados CRAs, denotando que não existe uma predominância de alunos orientados à essa meta no início ou no fim do curso, nem entre alunos com CRAs mais ou menos elevado. O que se repete com relação às Metas performance Aproximação e Evitação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a motivação, no contexto escolar, apresenta um aspecto multideterminado, o presente estudo teve como objetivo principal identificar o perfil motivacional dos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis e Administração, da

Universidade Federal de Campina Grande do campus de Sousa, buscando identificar e entender o perfil apresentado pelos alunos que compuseram a amostra.

Com base nos resultados encontrados, pode-se afirmar que os graduandos de Administração e de Ciências Contábeis estão motivados tanto Extrinsicamente quanto Intrinsecamente. Tendo em vista que, o maior índice de motivação foi apresentado na Motivação Intrínseca para Saber, com a maior concordância com as assertivas relacionadas a tal motivação, seguida pela motivação Extrínseca Regulação-Externa, que é o tipo de motivação que apresenta o menor nível de autodeterminação, pois pessoas que agem por essa regulação estão focadas apenas nos benefícios materiais e externos que poderão receber. Sendo assim, não se pode afirmar que os alunos em estudo possuem maior propensão à um comportamento Autodeterminado.

Com relação à análise feita para comparar o perfil motivacional de ambos os cursos, verificou-se que não haver diferenças estatisticamente significativas, apenas uma pequena diferenciação com relação à alguns itens.

Com relação à análise da orientação para as metas de realizações, observou-se os alunos de ambos os curso se mostraram orientados predominantemente à meta aprender, isso significa dizer que ao executar as atividades seus esforços estão direcionados à busca de crescimento intelectual e superação de desafios acadêmicos, utilizando-se de estratégias de aprendizagem mais efetivas. Também foi constatada que a predominância de orientação para essa meta está presente tanto nos alunos calouros quanto nos veteranos, assim como, em alunos com CRAs diversificados. Encontrou-se indícios de diferenças significativas entre cursos, especificamente para itens relacionados à meta Performance- Aproximação de modo que, no que se refere à preocupação com a comparação social, com a demonstração de habilidades superiores e com o interesse pela aprovação de outros, no sentido de buscar parecer mais inteligente do que os demais ou de ser o primeiro, observou-se que os alunos do curso de Administração mostraram-se mais orientados a essa meta do que os de Ciências Contábeis.

Do exposto, ficou evidente a pluralidade no que diz respeito à motivação dos estudantes, não permitindo fazer generalizações de que uma determinada motivação implica em melhor desempenho acadêmico ou que a proximidade com a conclusão do ensino superior implicaria em um aumento da autodeterminação ou qualquer outro tipo de motivação. Tais achados encontram-se alinhados com os achados de Leal, Miranda e Carmo (2011) e Oliveira *et al.* (2013).

Sugere-se para futuras pesquisas o acompanhamento de um único grupo de investigação no decorrer do curso, de modo a acompanhar as possíveis variações de perfil e sua associação com o desempenho ou até mesmo estratégias de estudo.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A.R.; GUIMARÃES, S.E.R. A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. **Psicologia Escolar Educacional**, v.11, n. 1, p. 177-178, 2007.
- BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. **Fundamentos de comportamento organizacional**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- 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**. V. 14, n. 26, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/dxOYfm>>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro. Elsevier, 2003.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos: O capital humano das organizações**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

CLAYTON, K.; BLUMBERG, F.; AULD, D. The relationship between motivation, learning strategies and choice of environment whether traditional or including an online component. **British Journal of Educational Technology**, v.41, n.3, p.349-364, 2010.

ENGELMANN, E. **A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/EDDBem>> . Acesso em: 27 ago. 2014.

FALCAO, D. F.; ROSA, V. V. 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 ANPAD**, 2008, Rio de Janeiro.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: A motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 1, p. 11-19, 2002.

GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/3JAUc3>> Acesso em: 29 ago. 2014.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Revista Ciências & Cognição**. v.13, n. 1, p. 101-113, mar. 2008.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Anais do III EnEPQ - Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade**. Disponível em: <<http://goo.gl/YCc7Vi>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

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

LOPES, N. S. **Motivação dos acadêmicos de educação física da universidade federal de Rondônia**. Monografia apresentada ao curso de Educação Física do núcleo de saúde da Universidade Federal de Rondônia, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/PP1ulg>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

MARINS, J.; MOURÃO, L.; FERREIRA, M. C. Motivação do Aprendiz de Psicologia: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Anais do XIV Encontro Nacional da Abrapso, 2007**. Disponível em: <<http://goo.gl/t3cpGA>>. Acesso: 24 ago. 2014.

McCLELLAND, D. C. **Human Motivation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

PRATES, E. A. R., *et al.* Competências de estudo e motivação para a universidade. **Anais do Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica**, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Lisboa, Portugal, 2011.

OLIVEIRA, P. A.; *et al.* Motivação sob a perspectiva da teoria da autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de ciências contábeis da universidade estadual de montes claros. **Anais do VII Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade**. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/HI6bde>>. Acesso em 14.01.15.

RUIZ, V. M. **Aprendizagem em Universitários: Variáveis Motivacionais**. 2005. Tese (doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

SANTOS, A. A. A.; ALCARÁ, A. R.; ZENORINI, R. P. C. Estudos Psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. **Fractal: Revista de Psicologia**. v.25, n. 3, p. 531-546, 2013.

SANTOS, B. S.; BERNARDI, J.; BITTENCOURT, H. R. Considerações sobre o uso da escala de motivação acadêmica (EMA) com jovens estudantes. **Educação Temática Digital**. v. 14, n. 2, p. 1-18, 2012

SOBRAL, D. T. Padrão de Motivação e desfechos de progresso acadêmico: estudo longitudinal com estudantes de medicina. **ETD – Educação Temática Digital**, v.10, n.esp., p.228-248, 2009

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A.; BUENO, J. M. H.; Escala de Avaliação das Metas de Realização: Estudo Preliminar de Validação. **Avaliação Psicológica**, v. 2, n. 2, p. 165-173, 2003.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para Aprendizagem. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 291-298, 2010.