

Motivação acadêmica: perspectiva sob a ótica da Teoria da Autodeterminação

Claudio Marques

<https://orcid.org/0000-0001-5715-3014>

Kelly Cristina Mucio Marques

<https://orcid.org/0000-0002-8957-1090>

Lilian Moreira de Alvarenga Assolari

<https://orcid.org/0009-0008-9175-1972>

Resumo

Objetivo: Verificar em que medida a motivação dos acadêmicos se altera no decorrer do curso de Ciências Contábeis.

Método: Os dados foram coletados durante os anos letivos 2016 a 2021, por levantamento, utilizando a escala de motivação acadêmica (EMA), com base na Teoria da Autodeterminação (TAD). Nas análises foram usadas distribuição de frequência, gráficos boxplot e teste de Wilcoxon pareado. A amostra resultou em 583 participantes, dos quais 163 responderam tanto no primeiro quanto no quarto ano, totalizando 746 respostas.

Resultados: Os resultados evidenciaram que a motivação dos acadêmicos se alterou no decorrer do curso. Foi detectada uma queda, estatisticamente significativa, na motivação dos fatores: motivação interna de saber e de realização e motivação externa de identificação, bem como um aumento na desmotivação.

Contribuições: O estudo contribui ao confirmar que o comportamento de alteração nos níveis motivacionais ao longo do curso foi o mesmo, tanto para alunos que responderam no início e no final do curso quanto para aqueles que responderam apenas no início ou no final. Contribui também ao evidenciar os fatores que sofreram oscilações, permitindo que decisões/ações possam ser tomadas por coordenadores e professores para melhorar os pontos críticos.

Palavras-Chave: Motivação de estudantes; Teoria da Autodeterminação; Escala de Motivação Acadêmica

Editado em Português e Inglês. Versão original em Português.

Rodada 1: Recebido em 12/7/2023. Pedido de revisão em 2/10/2023. Rodada 2: Resubmetido em 11/10/2023. Aceito em 10/11/2023 por Bruna Camargos Avelino, Doutora (Editora assistente) e por Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima, Doutor (Editor). Publicado em 30/9/2024 Organização responsável pelo periódico: Abracicon.

1. Introdução

Uma das bases teóricas que postula o entendimento da motivação humana foi desenvolvida por Deci e Ryan (1985), denominada Teoria da Autodeterminação. Amparada por dados empíricos, essa teoria sugere que a motivação humana decorre da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento (Ryan & Deci, 2000), sendo que a satisfação dessas necessidades pode se diferenciar entre os indivíduos, mas é considerada essencial para um desenvolvimento saudável do ser humano.

A aplicação dessa teoria pode ser percebida em várias áreas do conhecimento. Especificamente, na área educacional, constata-se inúmeros relatos de pesquisas testando seus pressupostos teóricos, com destaque ao instrumento de pesquisa denominado escala de motivação acadêmica (EMA), que se encontra validado em vários estudos (Vallerand, Blais, Briere e Pelletier, 1989; Sobral, 2003).

Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (1991) mencionam que a aplicação dessa teoria no campo educacional se preocupa principalmente em promover nos estudantes o interesse no aprendizado, a valorização da educação e a confiança em suas próprias capacidades. Descrevem ainda que somente estando intrinsecamente motivado e com a internalização dos valores e dos processos regulatórios se alcançará os resultados pretendidos.

O contexto mencionado por Deci *et al.* (1991) evidencia que, caso as instituições educacionais estejam interessadas em promover o interesse e a valorização da educação pelos acadêmicos, devem estar atentas e conhecer os níveis (quanto motivado) e tipos motivacionais (intrinsecamente ou extrinsecamente) dos estudantes. Isso de maneira a contemplar políticas e procedimentos que visam à manutenção ou mesmo ao aumento do nível motivacional durante a realização do curso, a fim de ajudar os acadêmicos a desenvolverem a motivação intrínseca.

Mais recentemente, Ryan e Deci (2020) confirmaram o mesmo contexto ao revisar pesquisas empíricas usando a TAD, mostrando que tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca, bem internalizadas, preveem uma série de resultados positivos em vários níveis educacionais e contextos culturais.

No entanto, Reeve e Lee (2014), que avaliaram alunos de ensino médio coreanos e Gnambs e Hanfstingl (2016), que avaliaram adolescentes de 52 escolas secundárias na Áustria, analisaram empiricamente o nível de motivação de forma longitudinal e verificaram uma oscilação no tempo. Scherrer e Preckel (2019), analisando a carreira escolar, mencionam que abordagens teóricas e pesquisas empíricas sugerem um declínio nos níveis das variáveis motivacionais e na autoestima dos alunos ao longo da carreira escolar e, para verificar esse efeito, realizaram uma meta-análise de estudos longitudinais sobre o tema; os resultados apontaram uma redução nos níveis de motivação dos alunos.

Diversos estudos empíricos sobre motivação, usando a EMA, nos cursos de Ciências Contábeis, foram realizados no Brasil (Leal, Miranda & Carmo, 2013; Cunha, Nascimento & Durso, 2016; Borges, Miranda & Calheira, 2017; Pavão, Borges & Voese, 2020; Santos, Pavão & Borges, 2021). No entanto, em todos eles a motivação foi avaliada em corte transversal, não sendo verificado se essa motivação oscila ao longo do curso e de que forma isso acontece. Cunha *et al.* (2016) estudaram a evasão universitária e, embora usando estudo transversal, argumentam que seus resultados empíricos podem indicar que os estudantes iniciam a graduação motivados, mas frustrações ao longo do curso poderiam desmotivá-los.

A partir dos achados de Scherrer e Preckel (2019) sobre a importância da oscilação da motivação dos estudantes ao longo do tempo e que esse aspecto carece de entendimento no âmbito dos estudantes de Ciências Contábeis, a pesquisa busca responder à seguinte questão: **Em que medida a motivação dos acadêmicos se altera no decorrer do curso de Ciências Contábeis em relação aos tipos motivacionais preconizados pela TAD?**

É importante verificar a existência de oscilação na motivação do aluno ao longo do curso, bem como identificar quais fatores provocam tal oscilação, para que seja possível desenvolver ações para reverter ou diminuir tal condição, pois espera-se que o aluno, conforme esteja aprofundando no seu preparo como futuro profissional, sinta-se mais motivado.

Foram coletadas informações de uma amostra de 583 indivíduos do primeiro e do quarto ano do curso, durante os anos letivos de 2016 a 2021, que responderam ao instrumento proposto por Sobral (2003), para avaliar a motivação acadêmica, sendo que, dentre esses, 163 indivíduos responderam quando cursaram o primeiro ano e, posteriormente, no quarto ano.

Os achados mostraram que, em uma análise geral, sem levar em consideração o período do curso em que os alunos estão (primeiro ou quarto ano), esses apresentaram alto nível motivacional em praticamente todos os tipos de motivação, intrínseca e extrínseca. Já o *score* relacionado à desmotivação apresentou um nível baixo de concordância, ou seja, os respondentes não se caracterizam como desmotivados em relação ao curso.

Por outro lado, quando se avaliou a trajetória do aluno durante o curso, os achados da pesquisa mostraram, por meio de análise pareada, que o nível motivacional teve uma redução significativa em seus escores, destacando-se as de motivação intrínseca do saber e de realização e a extrínseca de identificação, que apresentaram as maiores quedas em suas pontuações médias de um momento para o outro. Enquanto a “desmotivação” apresentou escores mais elevados, compreendendo maior nível de desmotivação ao final do curso. Essas evidências amostrais foram estatisticamente significantes ao nível de 5%.

Esses achados contribuem, do ponto de vista científico, ao confirmar a existência de redução da motivação durante o curso de Ciências Contábeis, bem como quais os fatores mais afetados ao longo do curso. Do ponto de vista acadêmico e social, a contribuição do estudo é sinalizar que a queda nos níveis de motivação e o aumento da desmotivação podem afetar o desempenho dos estudantes, bem como podem ter potencial para afetar a carreira daqueles que seguirão nesta área de atuação.

As implicações disso é que gestores/coordenadores e professores possam estar atentos a esse comportamento de modo a possibilitar a análise/implementação de ações para ajustar o nível de motivação, especialmente nos quesitos mais afetados, uma vez que, segundo Ryan e Deci (2020), as aplicações da TAD na educação focam em facilitar a satisfação das necessidades psicológicas básicas de alunos e professores. Outra implicação dos resultados é que os fatores que apresentaram problemas podem ser uma explicação para a evasão no curso, sendo uma possível hipótese para a desistência do curso.

2. Teoria da Autodeterminação (TAD)

A TAD, proposta por Deci e Ryan (1985) e Deci *et al.* (1991), se diferencia de outras teorias motivacionais em função de não tratar a motivação de forma dicotômica, ou seja, motivação extrínseca e intrínseca, trazendo na sua essência o conceito de motivação autônoma e motivação controlada. Autonomia, conforme Gagné e Deci (2005), significa agir com um senso de vontade própria, tendo a experiência da escolha no mais alto nível de reflexão; e citam a motivação intrínseca como exemplo de motivação autônoma. Por outro lado, a motivação controlada pressupõe uma sensação de pressão direcionando a ação.

Deci e Ryan (2005) trazem o conceito de motivação autônoma e controlada e postulam que o comportamento das pessoas pode ser caracterizado de acordo com o grau de autonomia ou controle envolvido, ou seja, diversos graus de motivação intrínseca e extrínseca. O conceito de motivação intrínseca pressupõe a escolha da própria pessoa em realizar a atividade, já a satisfação deriva da atividade em si, não necessitando de recompensas externas para a ação. Por outro lado, a motivação extrínseca necessita de certa instrumentalidade em direção ao resultado da ação, necessitando de recompensas externas para obter a satisfação em realizar a atividade.

Tanto a motivação autônoma quanto a controlada contrastam com o conceito de desmotivação, também mencionado na TAD, o qual pressupõe a falta de motivação para realizar uma ação. Nessa perspectiva de motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação, Deci e Ryan (1985) propuseram uma classificação que envolveu o constructo de desmotivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca, sendo esta última dividida em quatro tipos (externa, introjetada, identificada e integrada), a qual denominaram de continuum de autodeterminação.

Vallerand e Blais (1987), em pesquisa posterior, propuseram o detalhamento da motivação intrínseca em três tipos (para saber, para realização e para vivenciar estímulo). Baseados nestes conceitos da TAD, Vallerand *et al.* (1989) construíram e validaram um instrumento de mensuração da motivação no contexto educacional. O referido instrumento, entretanto, não considerou a motivação extrínseca integrada, em função de os testes efetuados para validação do instrumento não apresentarem diferenciação entre os tipos de motivação identificada e integrada.

De acordo com Ryan e Deci (2020), dentre os três tipos de motivação extrínseca, a regulação externa é aquela com menor nível de autonomia, a ação do indivíduo não é espontânea, é executada para obter determinada recompensa ou para evitar algum tipo de punição. Por outro lado, a regulação identificada apresenta um dos maiores níveis de autonomia no contexto das motivações extrínsecas, mesmo focando nos benefícios externos o indivíduo age com espontaneidade, uma vez que a atividade se apresenta coerente com seus valores e objetivos (Ryan & Deci, 2020).

No tocante à motivação intrínseca, que compreende aspectos motivacionais internos, no qual o indivíduo faz algo por interesse e prazer inerentes à própria ação, de acordo com Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senécal & Vallières (1992), a motivação para vivenciar estímulos compreende fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes de natureza sensorial ou estética. Já a motivação para realização compreende fazer algo pelo prazer e pela satisfação que decorre da realização ou criação de coisas, enquanto a motivação para saber compreende fazer algo pelo prazer que decorre de aprender, explorar ou entender.

Outro fator analisado na TAD é a desmotivação que, de acordo com Vallerand *et al.* (1992), acontece quando o indivíduo não percebe uma ligação entre os resultados e suas ações, ou seja, não é nem intrínseca nem extrinsecamente motivado.

Entre as hipóteses centrais da TAD na educação, tem-se que mais formas autônomas de motivação levarão a um aumento do envolvimento, aprendizado e bem-estar dos alunos; e que o apoio psicológico básico tanto dos professores quanto dos pais facilita essa motivação, ao passo que a frustração da necessidade a enfraquece (Ryan & Deci, 2020).

Conforme mencionado anteriormente, diversos estudos foram realizados sob o pressuposto da TAD nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Leal *et al.* (2013) avaliaram a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública, com a participação de 259 estudantes matriculados em todos os períodos do curso; a análise fatorial exploratória identificou sete fatores que explicaram 61,09% da variabilidade total dos dados, evidenciando que os resultados foram parcialmente convergentes com os de estudos anteriores e, também, a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem entre os universitários estudados.

Cunha *et al.* (2016) verificaram as razões que poderiam influenciar na evasão de estudantes do curso de Ciências Contábeis em Instituto de Ensino Superior (IES) públicas no seu primeiro ano de graduação, a amostra resultou em 348 estudantes ingressantes em 2013, em 6 universidades federais da região Sudeste do Brasil, os resultados indicaram que os estudantes ingressaram significativamente entusiasmados com o curso, apesar de haver indícios de que a escolha do curso não foi um processo bem orientado.

Borges *et al.* (2017) analisaram as relações entre desempenho acadêmico e motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, com a amostra de 316 estudantes matriculados no segundo ao décimo períodos do referido curso, as análises de regressão indicaram relações significativas entre motivação e desempenho acadêmico.

Pavão *et al.* (2020) avaliaram a motivação intrínseca, a motivação extrínseca, a desmotivação e o desempenho acadêmico percebido dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública, com uma amostra de 168 respondentes, os resultados mostraram que, em relação ao desempenho percebido, não foi verificada nenhuma diferença estatisticamente significativa.

Santos *et al.* (2021) analisaram os interesses motivacionais dos acadêmicos de Ciências Contábeis de uma universidade pública para entrada e permanência no curso, com participação de 168 acadêmicos, os resultados evidenciaram que os acadêmicos são motivados intrinsecamente e extrinsecamente, não sendo identificado um alto nível de desmotivação.

Percebe-se que esses estudos usaram corte transversal na coleta dos dados, o que não permite captar oscilações no nível de motivação dos estudantes ao longo do curso, nem o tipo de motivação que sofre alteração, especialmente tratando-se do mesmo indivíduo do início ao fim do curso, sendo esse o diferencial do presente estudo.

3. Procedimentos Metodológicos

A coleta de dados se deu por meio de levantamento com os estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade estadual pública no Estado do Paraná.

O instrumento de pesquisa foi a *Academic Motivation Scale* (AMS) desenvolvida por Vallerand *et al.* (1992) e adaptada para uma versão brasileira por Sobral (2003), denominada Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Essa escala possibilita mensurar os tipos e níveis de motivação para atividades educacionais por meio de 28 questões relacionadas a 7 fatores motivacionais. Para tanto, utiliza a seguinte pergunta feita aos estudantes: Por que eu venho à universidade? De acordo com Hill (2013), esse instrumento é frequentemente utilizado quando se avalia a motivação de estudantes de ensino médio e universitários.

A investigação também se caracteriza como um estudo longitudinal em que os participantes foram estimulados a participar em mais de um momento durante o seu curso, de forma que o mesmo sujeito foi abordado para participar da pesquisa no início e no final do curso. Foram coletadas informações de uma amostra de 583 indivíduos que cursavam o primeiro e o quarto ano do curso, durante os anos de 2016 a 2021, que responderam ao instrumento proposto por Sobral (2003) para avaliar a motivação acadêmica. De forma que os alunos que estavam no primeiro ano em 2016 responderam novamente em 2019, os de 2017 responderam novamente em 2020 e assim por diante.

Dessa amostra, 163 alunos responderam tanto no primeiro ano quanto no quarto ano, totalizando 746 respostas. Os demais alunos responderam apenas no primeiro ou apenas no quarto ano. Essa diferença se deu em função de desistências, reprovações em disciplinas, atrasando a seriação e ausência nas datas da coleta de dados. Ressalta-se que a matrícula no curso da instituição analisada é feita de forma anual e não semestral e o curso tem duração normal de quatro anos, por isso, a coleta foi feita por série cursada a cada ano.

Para a descrição dos resultados, foram utilizadas a distribuição de frequência e a porcentagem para as variáveis categóricas. As distribuições das variáveis foram avaliadas por meio da construção de gráficos *boxplot*. Destaca-se que as pontuações obtidas para todos os fatores em estudo apresentaram evidências amostrais significativas de violação de normalidade, pelo teste de Shapiro-Wilk, sendo que técnicas estatísticas não paramétricas foram utilizadas para as análises inferenciais.

Para avaliar a diferença dos escores dos fatores entre os dois momentos de avaliação, tanto daqueles alunos que responderam no primeiro quanto no quarto ano como dos que responderam apenas uma vez (ou no primeiro ou no quarto ano), optou-se pelo teste não paramétrico de Wilcoxon pareado. O teste de Wilcoxon pareado utiliza os postos das observações ordenadas, sendo um método de nível ordinal.

Define-se D como a diferença da variável medida entre o primeiro e segundo momento considerado. Ao realizar a ordenação dos valores absolutos das diferenças calculadas, a exceção das diferenças iguais a zero, um escore R_i é atribuído a cada valor, D_i , $i=1, 2, \dots, n$, caso ocorram empates o escore é dado pela média das ordens das observações repetidas. Posteriormente, é realizada a soma dos postos R_i , multiplicados pelo sinal da diferença. De acordo com Sheskin (2003), a estatística W é dada pela expressão abaixo:

$$W = \sum_{i=1}^n [\text{sinal}(D_i) \times R_i]$$

Para todos os testes, foi fixado o nível de significância em 5%. Todas as análises foram realizadas com o auxílio do ambiente estatístico R (*R Development Core Team*, 2016), versão 3.6.2.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

Esta seção foi separada em dois tópicos, (1) a análise geral contendo a estatística descritiva das análises das distribuições de frequência totais, ou seja, de todos os respondentes, independentemente da série cursada, e a análise do *boxplot* e (2) as análises pareadas relativas aos 163 alunos que responderam no primeiro e no quarto ano do curso e a análise pareada com todos os respondentes da amostra.

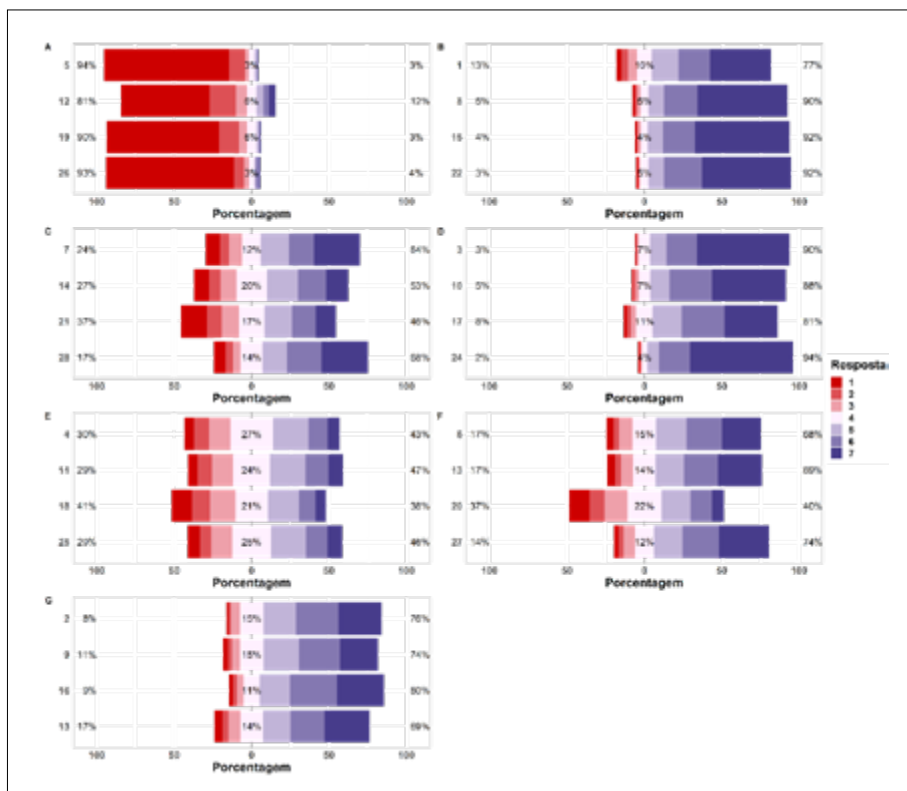
4.1 Análise Geral

Primeiramente, são apresentadas a distribuição de frequência das características dos participantes da pesquisa. Entre as 746 respostas registradas, 62,06% dos alunos informaram estar no primeiro ano quando responderam e 37,94% que estavam no quarto ano. A maioria tem idade entre 16 e 22 anos (76,54%), enquanto apenas 6,84% possuem idade igual ou superior a 28 anos.

A idade mínima foi de 16 anos e a máxima de 51 anos, com média de 20,89 anos e coeficiente de variação igual a 20,81%, indicando uma baixa variabilidade em torno da média. Em relação à região, nota-se que mais da metade dos participantes (56,57%) respondeu não ter vindo de outra região/cidade/estado para fazer o curso, enquanto 43,43% responderam ter vindo de outros locais.

Na sequência, foi feita análise da distribuição de frequências, em *boxplot* (Figura 1), de todas as respostas das questões da escala de motivação acadêmica, pelo instrumento de Sobral (2003), em ordem, conforme o assunto, totalizando quatro questões para cada fator, numeradas conforme aparecem no questionário, representadas pelos quatro números na extrema esquerda.

As porcentagens localizadas à esquerda do gráfico (Figura 1) indicam a frequência relativa de respostas com escore baixo (1 a 3), ao centro a porcentagem de respostas médias (4) e à direita a porcentagem de respostas com escore alto (5 a 7), de modo que a soma dos três percentuais de cada linha resulta em 100%. As letras representam os grupos (fatores) de perguntas e correspondem a desmotivação (A), motivação extrínseca - controle externo (B), motivação extrínseca - Introjção (C), motivação extrínseca - Identificação (D), motivação intrínseca - para vivenciar estímulo (E), motivação intrínseca - para realização (F) e motivação intrínseca - para saber (G).



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 1. Distribuição de frequências das respostas às questões do instrumento Sobral (2003), dadas pelos participantes da pesquisa

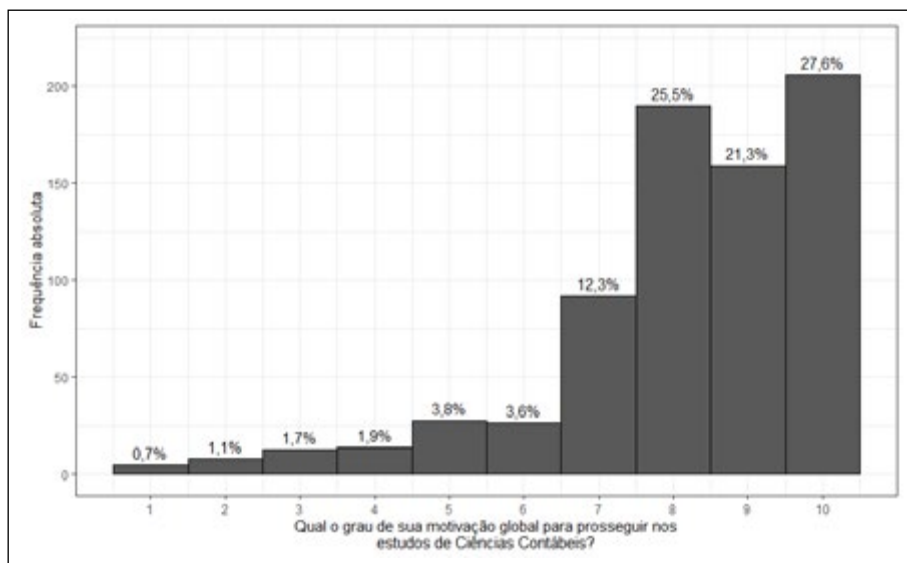
Fica evidente que para a maior parte das questões do bloco A, há mais respostas com escore abaixo de 4, o que evidencia um nível menor de desmotivação. Resultado semelhante ao de Leal *et al.* (2013) e Borges *et al.* (2017).

Já nos tópicos B, D, F e G acontece justamente o contrário, a maioria das respostas apresentam escores maiores ou iguais a 4. Esses resultados apontam que para os fatores: motivação extrínseca - controle externo (B), motivação extrínseca - Identificação (D), motivação intrínseca - para realização (F) e motivação intrínseca - para saber (G); foi apontado um maior nível motivacional.

Ainda, destaca-se que para os demais blocos (C e E), a distribuição é mais equilibrada, mas ainda favorecendo as respostas que indicam maior correspondência com a motivação. Esses resultados não puderam ser comparados com estudos anteriores devido às diferenças entre as escalas dos instrumentos e à forma de análise, geralmente com uso de fatorial para agrupar os fatores, o que não permitiu analisar os fatores separadamente.

O que se verifica em uma análise geral, sem levar em consideração o período do curso em que os alunos estão (primeiro ou quarto), é que esses apresentam maior nível motivacional em praticamente todos os tipos de motivação intrínseca e extrínseca. Por outro lado, o *score* relacionado à desmotivação apresenta um nível baixo de concordância, ou seja, os respondentes não se caracterizam como desmotivados em relação ao curso.

No intuito de buscar a percepção espontânea dos respondentes em relação à sua motivação para prosseguir no curso, foi acrescentada à EMA uma questão, denominada grau de motivação global. Nota-se, pela Figura 2, que aproximadamente três quartos dos indivíduos responderam ter uma satisfação entre 8 e 10 (74,4%), em uma escala de 0 a 10. Por outro lado, apenas 5,4% apontaram ter um grau de motivação abaixo de 5 nessa mesma escala. Esses *scores* mostram que são poucos os acadêmicos desmotivados ou não interessados no curso e com a profissão escolhida.

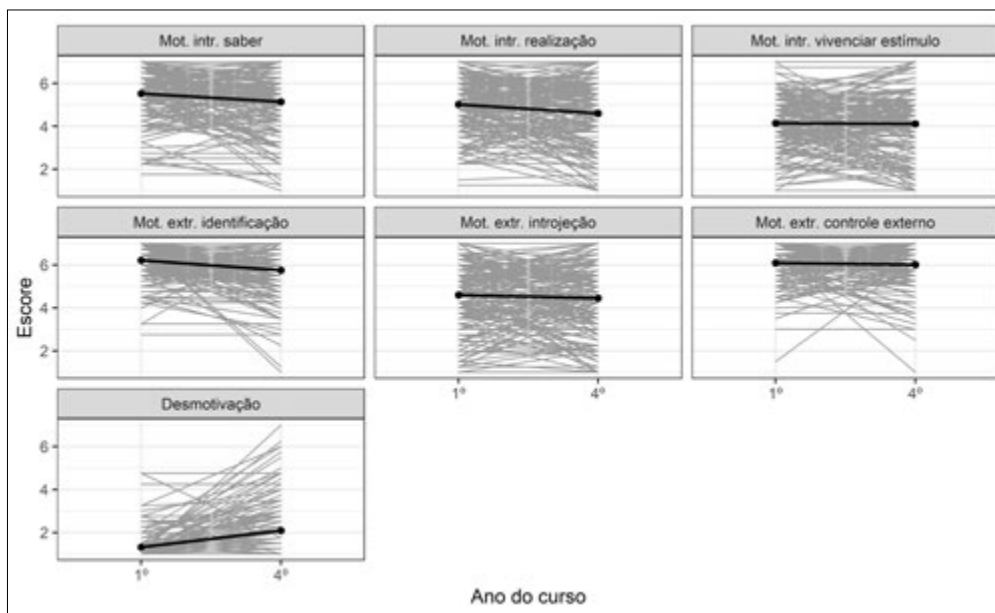


Fonte: dados da pesquisa.

Figura 2. Distribuição de frequências das respostas à questão relativa ao grau de motivação global para prosseguir nos estudos de Ciências Contábeis

4.2 Análise Pareada

A primeira análise dessa seção se refere às duas respostas dadas pelos 163 alunos que participaram da pesquisa nos dois momentos avaliados (primeiro e quarto ano). A seguir, são apresentados os resultados da comparação entre os escores dos fatores de pesquisa conforme a série cursada pelo participante.



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 3. Distribuição pareada dos escores para os fatores de acordo com a série do curso dos 163 participantes nos dois momentos da pesquisa

De acordo com a Figura 3, observa-se que a pontuação de desmotivação, em média, tende a aumentar para os alunos entre o primeiro e o último ano do curso, enquanto as pontuações de motivação parecem diminuir levemente. Nesse sentido, destacam-se as de motivação intrínseca do saber e da realização e a extrínseca de identificação, que visualmente apresentam as maiores quedas em suas pontuações médias de um momento para o outro.

Tabela 1

Comparação pareada dos escores dos fatores de motivação, de acordo com a série cursada pelos 163 participantes nos dois momentos da pesquisa

Fator	Ano de curso	Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo	Valor p
Mot. intr. saber	1º	5,53	1,18	5,75	1,75	7,00	0,001*
	4º	5,15	1,41	5,50	1,00	7,00	
Mot. intr. realização	1º	5,02	1,30	5,25	1,25	7,00	0,001*
	4º	4,60	1,56	5,00	1,00	7,00	
Mot. intr. vivenciar estímulo	1º	0,41	1,30	4,25	1,00	7,00	0,852
	4º	4,12	1,49	4,25	1,00	7,00	
Mot. extr. identificação	1º	6,22	0,82	6,50	2,75	7,00	<0,001*
	4º	5,75	1,16	6,00	1,00	7,00	
Mot. extr. introjeção	1º	4,60	1,55	5,00	1,00	7,00	0,359
	4º	4,46	0,16	4,75	1,00	7,00	
Mot. extr. controle externo	1º	0,61	0,91	6,25	1,50	7,00	0,411
	4º	6,01	1,06	6,25	1,00	7,00	
Desmotivação	1º	1,31	0,66	1,00	1,00	4,75	<0,001*
	4º	2,09	1,34	1,75	1,00	7,00	

Obs. *valor p < 0, 05.

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a Tabela 1, não foram observadas evidências amostrais significativas de diferença entre as pontuações dos fatores de motivação intrínseca de vivenciar estímulo e extrínseca de introjeção e controle externo (valores p de 0,852; 0,359 e 0,411, respectivamente) do primeiro para o quarto ano de curso, de acordo com os resultados do teste de Wilcoxon pareado, considerando 5% de significância.

Por outro lado, os demais fatores diferiram significativamente entre os dois momentos avaliados, sendo que as pontuações de motivação, tanto em média quanto em mediana, foram maiores para os alunos enquanto estavam no primeiro ano em comparação com o quarto ano, ao passo que para a desmotivação o contrário foi observado. O teste de Wilcoxon confirma a análise visual da Figura 2, de que a redução das pontuações de motivação intrínseca do saber e da realização e a extrínseca de identificação, apresentam diferenças significativas de um momento para o outro.

A análise comparativa por série cursada também foi feita para as 746 respostas dadas pelos 583 alunos que participaram da pesquisa. Os resultados pelo teste de Wilcoxon da comparação entre os escores dos fatores de pesquisa conforme a série cursada que se encontra o participante (Tabela 2), evidencia que a pontuação dos alunos do primeiro e do quarto ano diferiram significativamente para os fatores de motivação intrínseca do saber e de realização, motivação extrínseca de identifica e desmotivação (valores p de 0,004; 0,017; <0,001 e <0,001, respectivamente), ao nível de 5% de significância. Em todos os casos, à exceção da desmotivação, a pontuação mediana apresentada pelos alunos do primeiro ano se mostrou maior em relação aos alunos do quarto ano.

Tabela 2

Comparação dos escores dos fatores de motivação, de acordo com a série cursada dos 583 participantes da pesquisa

Fator	Ano de curso	Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo	Valor p
Mot. intr. saber	1º	5,59	1,14	5,75	1,25	7,00	0,004*
	4º	0,53	1,30	5,50	1,00	7,00	
Mot. intr. realização	1º	5,01	1,34	5,25	1,00	7,00	0,017*
	4º	4,76	1,42	5,00	1,00	7,00	
Mot. intr. vivenciar estímulo	1º	4,19	1,31	4,25	1,00	7,00	0,388
	4º	4,07	1,39	4,25	1,00	7,00	
Mot. extr. identificação	1º	6,21	0,86	6,50	2,25	7,00	<0,001*
	4º	5,85	1,05	6,00	1,00	7,00	
Mot. extr. introjeção	1º	4,69	1,57	5,00	1,00	7,00	0,355
	4º	0,46	1,56	5,00	1,00	7,00	
Mot. extr. controle externo	1º	6,10	0,99	6,25	1,50	7,00	0,153
	4º	0,60	1,08	6,25	1,00	7,00	
Desmotivação	1º	1,41	0,74	1,00	1,00	5,00	<0,001*
	4º	1,97	1,27	1,50	1,00	7,00	

Obs. *valor $p < 0,05$.

Fonte: dados da pesquisa.

Para os demais fatores, motivação intrínseca de vivenciar estímulo e motivação extrínseca de introjeção e controle externo, as diferenças observadas entre as séries cursadas não foram significativas estatisticamente (valores p de 0,388; 0,355 e 0,153, respectivamente), sendo que, para os dois últimos fatores, os alunos de ambas as séries apresentaram a mesma pontuação mediana.

Os resultados das Tabelas 1 e 2 são semelhantes, os mesmos fatores apresentaram significância estatística e evidenciaram que tanto na análise com os 163 alunos quanto com a amostra total, observa-se uma queda, estatisticamente significativa, na motivação dos fatores motivação interna de saber e de realização e na motivação externa de identificação, bem como um aumento na desmotivação. Embora os fatores tenham sido analisados de forma diferente, os resultados são semelhantes aos de Leal *et al.* (2013) quanto à motivação intrínseca, a de identificação e a desmotivação.

Esse resultado contribui ao confirmar o comportamento de alteração nos níveis motivacionais dos estudantes ao longo do curso, bem como ao identificar em quais fatores reside o problema da queda na motivação.

No tocante à motivação intrínseca, que compreende aspectos motivacionais internos, em que o indivíduo faz algo pelo interesse e prazer inerentes à própria ação, percebe-se que os alunos pesquisados apresentam escores menores em relação aos fatores extrínsecos, indicando que, mesmo com alto grau de concordância em relação às questões dos fatores intrínsecos, os sujeitos pesquisados são menos motivados intrinsecamente.

Especificamente em relação ao fator intrínseco “vivenciar estímulos”, que compreende fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes, constata-se que a distribuição dos escores foi simétrica, ou seja, as respostas ficaram equilibradas entre concordância, neutro e discordância. Uma possível inferência para esse resultado é que os alunos de Ciências Contábeis, considerando as próprias características do curso, não são estimulados a experimentar sensações estimulantes, sejam elas de natureza sensorial ou estática.

Os fatores motivacionais intrínsecos do saber e de realização, apresentaram um alto grau de concordância nas respostas, inferindo que os alunos apresentam motivações intrínsecas na realização do curso. Por outro lado, se identificou uma diferença significativa quando comparados os alunos do primeiro e quarto ano do curso, ou seja, as respectivas motivações diminuem significativamente no decorrer do curso.

Quanto à queda na motivação intrínseca do saber, verifica-se que ao final do curso (quarto ano) já não se tem o mesmo prazer em aprender ou entender algo de quando se estava no primeiro ano. Já a queda na motivação intrínseca de realização indica que fazer o curso pelo prazer que decorre de criar ou realizar algo já não é mais o mesmo do ano inicial. Para Ryan e Deci (2020), a motivação intrínseca está ligada aos aspectos do interesse, do prazer e da satisfação, tendo um *locus* percebido de causalidade interna, ou seja, parte do indivíduo.

Para Reeve, Hamm e Nix (2003), a ascensão e queda da motivação intrínseca ocorre à medida que variáveis ambientais e interpessoais apoiam e interferem nas experiências de autodeterminação e competência das pessoas. Estudos mostram que os benefícios da motivação intrínseca estão ligados ao engajamento e alto desempenho (Ryan & Deci, 2020). Assim sendo, a redução nesse tipo de motivação é preocupante porque pode reduzir o desempenho do aluno, conforme resultados de Borges *et al.* (2019)

Os resultados das Figuras 1 e 3, bem como das Tabelas 1 e 2, mostraram que os escores relacionados às questões sobre os fatores “motivação extrínseca – identificação, introjeção e controle externo”, apresentaram alto grau de concordância, indicando que os acadêmicos estão motivados fazendo o curso porque decidiram fazê-lo (identificação), porque pressionam a si próprio a fazê-lo (introjeção) ou porque se sentem pressionados por outros a fazê-lo (controle externo). Esses fatores estão mais ligados aos aspectos externos do indivíduo, sua motivação está ligada à obtenção de recompensas ou para evitar punições.

A motivação externa de identificação apresentou uma diferença significativa entre os alunos do primeiro e quarto ano, indicando que, por alguma razão, a decisão de fazer o curso já não é tão acertada quando se encontra no quarto ano do curso. Ryan e Deci (2020) mencionam que na motivação de identificação a pessoa identifica-se conscientemente ou endossa pessoalmente o valor de uma atividade e, portanto, experimenta um grau relativamente elevado de vontade de agir. Sob esse aspecto, verifica-se que na amostra estudada o reconhecimento do valor em fazer o curso diminui com o passar do tempo.

Observa-se também, que de acordo com a TAD, tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca de identificação apresentam a característica de autonomia, no entanto, para Ryan e Deci (2020), a motivação intrínseca se baseia no interesse e no prazer, enquanto a motivação identificada se baseia num sentido de valor.

Desse modo, a queda nos níveis de motivação nesses três fatores mostra a necessidade de ações voltadas a fornecer apoio para a promoção de autonomia, tanto voltadas ao interesse quanto ao valor. Isso se revela ainda mais importante à luz dos resultados de Borges *et al.* (2017), os quais mostram que tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca de identificação apresentaram relação positiva com desempenho.

Quando se observa o fator desmotivação, comparando os alunos do primeiro e quarto ano, constata-se que os alunos do quarto ano são mais desmotivados que os do primeiro ano. Essa constatação apresentou, em um nível de 95% de significância, um valor $p < 0,001$.

Para Ryan e Deci (2020), a desmotivação é muito comum em ambientes de sala de aula e pode resultar da falta de competência para o desempenho ou da falta de valor ou interesse, sendo um forte preditor negativo de engajamento, aprendizagem e bem-estar. Percebe-se que o aumento na desmotivação está ligado aos mesmos pontos discutidos anteriormente, à falta de interesse (motivação intrínseca) e à falta de valor (motivação extrínseca de identificação), ou seja, conforme apontado por Vallerand *et al.* (1992), na desmotivação o indivíduo não é motivado nem intrínseca nem extrinsecamente.

Essa análise também sugere que os fatores que apresentaram oscilação de forma negativa podem ser uma explicação para o problema da evasão no curso. Essa questão não foi objeto de análise nesse estudo, mas surge como uma possível hipótese para a desistência na graduação, especialmente para os alunos que experienciam esses fatores de forma mais acentuada durante o curso.

Os resultados contribuem também ao evidenciar que o comportamento dos alunos foi o mesmo, independentemente de o mesmo indivíduo responder à escala no início e no final do curso ou indivíduos diferentes responderem de forma isolada no primeiro ou no quarto ano, confirmando a mesma alteração nos mesmos fatores. Uma implicação disso é que professores e coordenadores de curso podem verificar quais fatores estão apresentando oscilações durante o curso para que ações preventivas possam ser tomadas, mesmo com aplicação da escala em corte transversal usando a análise pareada.

5. Conclusão

A questão de pesquisa proposta foi identificar “Em que medida a motivação dos acadêmicos se altera no decorrer do curso de Ciências Contábeis em relação aos tipos motivacionais preconizados pela Teoria da Autodeterminação?”. Foram coletadas informações de uma amostra de 583 indivíduos do primeiro e do quarto ano do curso, durante os anos letivos de 2016 a 2021, que responderam ao instrumento proposto por Sobral (2003) para avaliar a motivação acadêmica, sendo que, dentre esses, 163 responderam tanto quando cursavam o primeiro quanto o quarto ano, totalizando 746 respostas.

O que se verificou, em uma análise geral, sem levar em consideração o período do curso em que os alunos estão (primeiro ou quarto ano), é que esses apresentaram maior nível motivacional em praticamente todos os tipos de motivação, intrínseca e extrínseca. Já o *score* relacionado à desmotivação apresentou um nível baixo de concordância, ou seja, os respondentes não se caracterizam como desmotivados em relação ao curso. Essa constatação coaduna com o que se espera do acadêmico em relação ao seu curso, ou seja, que o seu nível motivacional seja maior e nível de desmotivação seja menor.

Por outro lado, quando se avaliou a trajetória do aluno durante o curso, os achados da pesquisa mostraram, por meio da análise pareada, que o nível motivacional teve uma redução, sendo que em 3 fatores foi verificada diferença estatisticamente significativa em seus escores, enquanto o constructo “desmotivação” apresentou escores mais elevados, compreendendo maior nível de desmotivação, também estatisticamente significativa ao nível de 5%.

Essa análise pareada, com o mesmo aluno respondendo no primeiro e no quarto ano, compreende o principal foco a pesquisa e o diferencial em relação aos estudos anteriores, o qual buscou verificar se, na trajetória do curso, o aluno teria mudança em seu nível motivacional. Os achados mostram que apesar dos alunos se identificarem com maior nível motivacional com o curso, essa motivação foi reduzida durante o processo de realização do curso.

Destaca-se o fator “desmotivação” como um importante achado, pois o nível de desmotivação aumentou significativamente entre o primeiro e o quarto ano. Esses resultados foram confirmados tanto para os alunos que responderam à pesquisa no início e no final do curso quanto para aqueles que responderam apenas no início ou apenas no final. Esse achado é importante na medida em que mostra que o nível de motivação diminui e o de desmotivação aumenta em qualquer turma analisada quando comparado um primeiro ano com um quarto ano.

Pode-se dizer que o esperado, para um curso que tenha a pretensão de ser bem conceituado ou de excelência, é que os seus alunos saiam dele mais motivados do que entraram, mas não foi esse o achado aqui apresentado, uma vez que houve redução significativa no nível motivacional em quatro dos oito construtos analisados, ainda que esse nível motivacional permaneça alto na escala analisada.

A implicação desses achados é que ao verificar quais fatores apresentam maior oscilação apontando desmotivação ou queda na motivação, gestores/coordenadores e professores podem atuar com ações corretivas e/ou preventivas para estimular os estudantes a continuarem considerando o curso como prazeroso e valioso ao sair dele. É relevante também ao verificar que, casos extremos de redução na motivação e aumento na desmotivação, pode afetar o psicológico dos estudantes e até na futura carreira profissional.

Destaca-se também, que nos anos de 2020 e 2021 já havia reflexos das medidas de segurança devido à pandemia de Covid-19, no entanto, não foi observada alteração na motivação e desmotivação de forma diferente nos anos de 2020 e 2021 em relação aos anos anteriores da pandemia.

Futuras pesquisas podem ampliar o entendimento sobre essas oscilações analisando fatores que levam a essa queda na motivação. Outra sugestão seria investigar a oscilação da motivação na trajetória acadêmica podendo ser explicada por alguma variável, como desempenho no curso, estilos de aprendizagem, metodologias didáticas ou outra. Também surgiu durante essa pesquisa a dúvida se essa oscilação detectada é inerente ao curso de Ciências Contábeis, acontece em qualquer instituição e qual o impacto disso na carreira do contador.

Referências

- Borges, S., M.; Miranda, G. J. & Calheira S. C. (2017). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14 (32), 89-107. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n32p89>
- Cunha, J. V. A.; Nascimento, E. M. & Durso, S. O. (2016). Razões e influências para a evasão universitária: um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de ciências contábeis de instituições públicas federais da região sudeste. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9 (2), 141 - 161. <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2016090202>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: the self-determination perspective. *The Educational Psychologist* 26, 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gnambs, T, & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36 (9), 1691–1705. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Hill, A. P. (2013). Motivation and university experience in first-year university students: A self-determination theory perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 13, 244–254. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2012.07.001>
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 24(62), 162–173. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>
- Pavão, J. A.; Borges, I. M. T. & Voese, S. B. (2020). O que motiva os alunos e alunas do curso de ciências contábeis? um estudo sob a luz da teoria da autodeterminação. *ConTexto*, 20 (46), 45-54.
- Reeve, J., Hamm D. & Nix, G. (2003). Testing Models of the Experience of Self-Determination in Intrinsic Motivation and the Conundrum of Choice. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), 375-392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
- Reeve, J. & Lee, W. (2014). Students' Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), 527–540. <https://doi.org/10.1037/a0034934>
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, Washington, 55 (1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Santos, D., Pavão, J. A. & Borges, I. M. T. (2021). Motivação dos acadêmicos de ciências contábeis de uma universidade pública. *SINERGIA*, 25 (1), 37-48. <https://doi.org/10.17648/2236-7608-v25n1-11315>
- Scherrer, V. & Preckel, F. (2019). Development of Motivational Variables and Self- Esteem During the School Career: A Meta- Analysis of Longitudinal Studies. *Review of Educational Research*, 89 (2), 211–258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>

- Sheskin, David. (2003). *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures: Third Edition*. Chapman & Hall/CRC.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 19 (1), 25-31.
- Vallerand, R. J. & Blais, M. R. (1987). L'Echelle des Orientations Generales a la Causalite: Validation canadienne francaise du General Causality Orientations Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 19 (1) <https://doi.org/10.1037/h0079872>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier. (1989). Construction and validation of the echelle de motivation em Education (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, Montreal, 3 (21), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C. & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>