

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

EDIANE ALVES DE ALBUQUERQUE

**ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, CAMPUS
SOUSA, SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E DAS METAS
DE REALIZAÇÃO**

SOUSA-PB

2015

EDIANE ALVES DE ALBUQUERQUE

**ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E
ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, CAMPUS
SOUSA, SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E DAS METAS
DE REALIZAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Coordenação do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande, vinculada à linha de pesquisa em Formação e Exercício Profissional, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. MSc. Fabiano Ferreira
Batista

Sousa-PB

2015

EDIANE ALVES DE ALBUQUERQUE

ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, CAMPUS SOUSA, SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E DAS METAS DE REALIZAÇÃO

Esta Monografia foi julgada adequada para a obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis, e aprovada em sua forma final pela Banca Examinadora, delegada pela Coordenação do curso de Ciências Contábeis do Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal de Campina Grande – PB.

Presidente: Prof. MSc. Fabiano Ferreira Batista (Orientador)

Membro: Prof. Valterlim da Silva Santos

Membro: Prof.^a Rosilene Lopes de Sousa

Sousa, 12 de Março de 2015

*A Iranildo, meu esposo
A Rosineide e Cosme, meus pais*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, arquiteto de todo o universo, que é essencial na minha vida, pelo dom da vida e por ser tão maravilhoso e misericordioso para comigo, pois sem Ele este trabalho não seria possível.

Ao meu esposo Iranildo, companheiro de todas as horas, pelo apoio incondicional e auxílio em todos os momentos, principalmente pela paciência e compreensão nos momentos de maior correria e estresse da minha carreira acadêmica.

Aos meus pais Cosme e Rosineide, que sempre me incentivaram e se preocuparam em me dar o melhor, pela boa educação que me proporcionaram, pelo investimento contínuo em meus estudos e pela assistência incondicional. Como também, à minha irmã Sara, por me auxiliar sempre quando eu precisei.

À minha família, de um modo geral, que sempre me apoiou e orou por mim.

À Igreja Batista de Gravatá, da qual faço parte, pelas orações e pelos ensinamentos da palavra de Deus que me proporciona crescimento pessoal.

Ao meu orientador Fabiano Batista, professor pelo qual tenho grande admiração, pela atenção, dedicação e empenho em me auxiliar no construto deste trabalho.

Ao professores Rosilene e Valterlim, que compuseram a banca examinadora, pelas valiosas contribuições que deram ao meu trabalho.

Aos meus amigos da Universidade, Deusilândia, Simone, Raíla, Hizzadora e Jonnas, pelos momentos de estudo em grupo e pelos conhecimentos compartilhados.

A todos que fazem parte do CCJS, aos professores pelos ensinamentos e compartilhamento de experiências, e aos servidores pelos serviços prestados.

E, por fim, a todos que direta ou indiretamente ajudaram e influenciaram o meu crescimento pessoal e profissional.

“Neste mundo vocês terão aflições; contudo, tenham ânimo! Eu venci o mundo.”
(Jesus Cristo)

RESUMO

A motivação tanto no contexto educacional como nas demais áreas da vida humana, é um fator importante que merece ser estudado, tendo em vista que os tipos de motivação que podem ser desenvolvidas por cada indivíduo possuem influência sobre as ações, decisões e o aprendizado do mesmo. O presente estudo teve como embasamento teórico a Teoria da Autodeterminação e a Teoria das Metas de Realização, objetivando identificar o tipo de motivação apresentado pelos discentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Campina Grande, campus Sousa. A metodologia utilizada foi pesquisa descritiva, bibliográfica e de levantamento, utilizando como instrumento de coletas de dados um questionário que condensou conceitos das duas teorias que embasaram teoricamente o presente estudo, através da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e da Escala de Avaliação das Metas de Realização (EAMR). No tratamento dos dados foi utilizado o teste T para averiguar similaridade ou diferença entre o perfil dos discentes do curso de Administração e Ciências Contábeis. E a Análise de Variância (ANOVA) para cada variável independente (ANOVA one-way), para verificar se o CRA dos respondentes e o Percentual de Integralização apresentavam diferenças significativas conforme o tipo de motivação. Sendo o universo da pesquisa de 418 discentes e a amostra, composta por conveniência, de 289, totalizou-se um retorno de 69,1% da população em análise. O resultado demonstrou que não há diferenças estatisticamente significativas no perfil motivacional dos discentes por curso, e que também não há predominância de motivação extrínseca ou intrínseca no perfil dos acadêmicos. Tais motivações encontram-se em percentuais muito semelhante, sendo que não se pode afirmar que os alunos estudados possuem uma motivação autodeterminada. Constatou-se também não existe 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. No que se refere à orientação para as metas de realização, se mostraram orientados predominantemente à meta aprender.

Palavras-chave: Teoria da Autodeterminação. Motivação. Aprendizagem.

ABSTRACT

The motivation both in the educational context as in other areas of human life, is an important factor that should be studied in order that the types of motivation that can be developed for each individual have influence over the actions, decisions and learning the same. This study was theoretical basis the Theory of Self-Determination and the Theory of Achievement Goals in order to identify the type of motivation displayed by the students, of the Administrative and Accounting courses at the Federal University of Campina Grande, campus Sousa. The methodology used was descriptive, bibliographical and survey, using as instrument of data collection a questionnaire condensed concepts of the two theories that theoretically underlay this study, through the Academic Motivation Scale (EMA) and the Rating Scale of Achievement Goals (EAMRs). In the treatment of the data we used the t test to determine similarity or difference between the profile of the students from the Business Administration and Accounting. And the Analysis of Variance (ANOVA) for each independent variable (one-way ANOVA), to verify that the CRA of respondents and the Payment Percentage showed significant differences depending on the type of motivation. As the universe of 418 students research and the sample, according to convenience, 289, amounted to a return of 69.1% of the population in question. The results showed no statistically significant differences in motivational profile of students per course, and also there is a predominance of extrinsic or intrinsic motivation in the academic profile. Such motivations are in very similar percentages, and that can not be said that the studied students have a self-determined motivation. It was also not there is a relationship between the motivational profiles and the CRA of a student, and one can not say that as students progress through the course profile shows changes. In what regards the direction for achieving goals, have proved to predominantly oriented learning goal.

Keywords: Theory of Self-Determination. Motivation. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os três fatores da motivação para produzir	25
Figura 2 – A hierarquia das necessidades, segundo Maslow	26
Figura 3 – Continuum de desenvolvimento da autodeterminação do comportamento.....	31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Retorno da amostra com relação à população	16
Tabela 2 – Distribuição da amostra por cursos.	16
Tabela 3 – Teste t para igualdade de médias da EMA	37
Tabela 4 – Resultados da Anova para os perfis motivacionais	39
Tabela 5 - Teste T, comparação das médias EAMR	44
Tabela 6– Resultados da Anova para os perfis motivacionais	45

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Perfil Motivacional dos discentes	35
GRÁFICO 2 - Perfil Motivacional dos discentes por curso	36
GRÁFICOS 3 a 9 - Relação entre o perfil motivacional e o percentual de integralização do curso	40
GRÁFICOS 10 a 16 - Relação entre o perfil motivacional e o CRA.....	42
GRÁFICO 17 – Orientação dos discentes para as Metas de Realização	42
GRÁFICO 18 – Orientação dos discentes para as metas de realização por curso.....	43
GRÁFICOS 19 a 24 - Relação entre a orientação para as metas e o percentual de integralização e o CRA.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANOVA	Análise da Variância
CRA	Coeficiente de Rendimento Acadêmico
EAMR	Escala de avaliação das metas de realização
EMA	Escala de motivação acadêmica
EXTREGEXT	Motivação Extrínseca Regulação Externa
EXTRIDENT	Motivação Extrínseca Regulação por identificação
EXTRINTROJEÇÃO	Motivação Extrínseca Regulação por Introjeção
INT %	Percentual de integralização
INTREALIZAR	Motivação Intrínseca para Realizar Coisas
INTRSABER	Motivação Intrínseca para Saber
INTRVIVEST	Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos
KS	Teste Kolmogorov-Smirnov
SPSS	Statistical Package for Social Sciences

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Delimitação do tema e problemática	11
1.2	Objetivos	12
1.2.1	<i>Objetivo Geral</i>	12
1.2.2	<i>Objetivos específicos</i>	12
1.3	Justificativa	13
1.4	Metodologia	15
1.4.1	<i>Classificação da pesquisa</i>	15
1.4.2	<i>Universo e Amostra</i>	16
1.4.3	<i>Instrumento de Coleta de dados</i>	16
1.4.4	<i>Tratamento e análise dos dados</i>	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Os movimentos da Psicologia Motivacional	20
2.1.1	<i>Visão behaviorista</i>	20
2.1.2	<i>Visão cognitiva</i>	20
2.1.3	<i>Visão humanista</i>	21
2.1.4	<i>Visão Psicanalista</i>	21
2.2	Teorias Motivacionais	22
2.2.1	<i>Teoria das Necessidades Adquiridas</i>	22
2.2.2	<i>Teoria Bifatorial</i>	23
2.2.3	<i>Teoria X e Y</i>	24
2.2.4	<i>A Teoria de Expectância</i>	25
2.2.5	<i>Teoria das necessidades de Maslow</i>	26
2.2.6	<i>Teoria ERC</i>	27
2.2.7	<i>Teoria do estabelecimento de Metas</i>	27
2.3	A motivação no processo ensino-aprendizagem	28
2.4	Modelos cognitivistas Sociais da motivação na aprendizagem	28
2.4.1	<i>Teoria de orientação para metas de realização</i>	29
2.4.2	<i>Teoria da autodeterminação</i>	30
2.5	Estudos Afins	33
3	ANÁLISE DOS RESULTADOS	35
3.1	Escala de Motivação Acadêmica (EMA)	35
3.2	Escala de Avaliação das Metas de Realização (EAMR)	42
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	49
	APÊNDICE A	52
	Questionário	52
	APÊNDICE B	55
	Teste t para igualdade de médias – Escala de Motivação Acadêmica	55
	APÊNDICE C	57
	ANOVA - Escala de Motivação Acadêmica	57
	APÊNDICE D	58
	Teste t para igualdade de médias – Escala de Avaliação das Metas de Realização	58
	APÊNDICE E	60
	ANOVA - Escala de Avaliação das Metas de Realização	60

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do tema e problemática

Cotidianamente pode-se observar que há sempre alguém por perto falando em motivação, ou sobre a falta dela, sendo comum quando alguém não desempenha de forma adequada uma determinada atividade, se ouvir que ela não o fez adequadamente por falta de motivação. De acordo com 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".

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 direcionadas a analisar e descrever o que é a motivação e como a mesma pode influenciar na vida do ser humano, em todos os 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 desenvolvida por 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). Essa última se baseia no estudo dos componentes de motivação intrínseca e extrínseca, em que os motivos intrínsecos estão direcionados à própria vontade individual, é a forma de pensar e agir que cada ser humano possui intimamente, já os motivos extrínsecos estão relacionados à fatores externos. Todas essas teorias trazem uma abordagem, seja geral ou específica, sobre um fator muito importante e influenciador do comportamento humano que é a motivação.

No contexto educacional, para Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), a motivação atua como um determinante importante não só diretamente no desempenho do aluno, ou seja, nos resultados imediatos, mas também na quantidade de tempo que ele gasta estudando e nas realizações acadêmicas de longo prazo.

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. Um estudante motivado apresenta-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, persistindo e se engajando em tarefas desafiadoras, usando estratégias adequadas, procurando desenvolver continuamente novas habilidades de compreensão, sempre despendendo esforços para compreender adequadamente os conteúdos que lhe são apresentados. É um aluno que se demonstra entusiasmado na execução das tarefas e orgulhoso dos resultados obtidos com seu desempenho. Ainda segundo Guimarães (2003), quando ocorre o inverso, ou seja, a falta de motivação, o aluno se torna um estudante passivo, 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, de modo a evitá-las. Desse modo, o aluno tende a apresentar resultados abaixo do esperado.

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, campus Sousa, sob a perspectiva da teoria da autodeterminação e das metas de realização?**

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar, com base na Teoria da Autodeterminação e das Metas de Realização, o tipo de motivação dos discentes do Curso de Ciências Contábeis e Administração da Universidade Federal de Campina Grande, campus Sousa.

1.2.2 Objetivos específicos

- Descrever o perfil motivacional;
- Verificar se existem diferenças entre os níveis motivacionais entre os cursos de Ciências Contábeis e Administração.
- Verificar a relação do perfil motivacional com o coeficiente de rendimento acadêmico do aluno.

- Verificar a relação do perfil motivacional com o percentual de integralização do curso

1.3 Justificativa

Quando se trata de assuntos relacionados à aprendizagem, faz-se necessário considerar que cada indivíduo tem suas peculiaridades e, dessa forma, qualquer análise que venha a ser realizada nesse contexto, sobretudo no que diz respeito aos aspectos motivacionais no processo ensino-aprendizagem, não podem ser feitas apenas com base no senso comum ou em diretrizes que precisem de respaldo teórico, uma vez que, conforme Alcará e Guimarães (2007), a motivação é considerada como um dos principais 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. Ou seja, um aluno motivado apresenta um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem, além de se sentir estimulado em participar de tarefas desafiadoras e se mostra mais confiante para enfrentar possíveis fracassos.

A motivação apresenta influência no processo de aprendizagem não apenas por sua presença ou ausência no comportamento do indivíduo, como também através do tipo de motivação apresentada, que pode ser intrínseca ou extrínseca, sendo em razão disso que a aprendizagem escolar tem sido estudada por meio dos conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca.

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 absolve 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.

Nesse contexto, Guimarães e Bzuneck (2008) perceberam que, embora venham sendo desenvolvidas pesquisas brasileiras acerca da motivação acadêmica no ensino superior, essas pesquisas, dada a relevância e abrangência deste tema, são consideradas poucas, apresentando uma lacuna no que se refere a conhecer e compreender os estilos de regulação do comportamento dos universitários brasileiros.

Entretanto, algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas com a finalidade de identificar e compreender os estilos motivacionais de acadêmicos, abrangendo variados cursos de ensino superior. Entre elas, Sobral (2009) que em seu estudo visou analisar a motivação educacional de estudantes de medicina em relação com indicadores de progresso acadêmico durante a graduação na Universidade de Brasília; Engelmann (2010) que desenvolveu sua dissertação de mestrado objetivando analisar as orientações motivacionais de alunos dos Cursos de Artes de uma universidade pública do Norte do Paraná; Leal, Miranda e Carmo (2011), desenvolveram uma pesquisa com o propósito de avaliar a motivação de acadêmicos do curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública Brasileira, como base na teoria da Autodeterminação; Lopes (2013), que em sua pesquisa objetivou identificar o nível de motivação dos acadêmicos de educação Física com relação ao processo de ensino-aprendizagem das disciplinas ministradas durante o curso; Carmo (2014), tendo em sua pesquisa o objetivo de identificar as semelhanças e 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.

O estudo sobre a motivação no contexto ensino-aprendizagem, assim como nas demais áreas da vida humana, é de suma importância, tendo em vista 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. No entanto, 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”.

A pesquisa sobre o nível de motivação de acadêmicos sempre contribui para a identificação dos fatores que motivam ou não os alunos e até que ponto essa motivação está ou não relacionada com os fatores externos 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.

Conforme Guimarães e Boruchovitch (2004, p.145), “a atenção para as necessidades sócio-emocional dos estudantes é 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.

1.4 Metodologia

1.4.1 Classificação da pesquisa

A presente investigação trata de um estudo de caráter descritivo, tendo em vista que o objetivo foi descrever o perfil motivacional dos acadêmicos dos cursos de Ciências Contábeis e Administração, pois segundo Beuren et al (2006), uma pesquisa pode ser classificada como descritiva quando observa, registra, analisa, classifica e interpreta os fatos, sem a interferência do Pesquisador. E ainda segundo Gil (2008), quando seu principal objetivo é de descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelecer relações entre variáveis.

Procedeu-se com a técnica indireta de pesquisa que, segundo Marconi e Lakatos (2010) encontra-se respaldada pela coleta de dados através da pesquisa bibliográfica, materializada em consultas a artigos científicos, dissertações, anais de congressos e livros que tratem sobre o assunto estudado, nesse caso, a motivação no contexto educacional. A Pesquisa Bibliográfica, ainda de acordo com Marconi e Lakatos (2010) tem o objetivo de deixar o pesquisador a par de tudo o que foi escrito sobre determinado assunto.

Utilizou-se, também, de levantamento ou *survey* que, segundo Gil (1999) citado por Beuren et al (2006), consiste em interrogar diretamente as pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, solicitando informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, posteriormente, analisá-lo quantitativamente e obter conclusões. Como instrumento de coleta de dados para este levantamento empregou-se o questionário.

O problema de pesquisa foi abordado qualitativamente, ao passo que, destacou-se características não observadas como menciona Beuren et al (2006) e quantitativamente no momento em que passou-se à empregar instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados com “a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise de interpretações” (BEUREN, 2006).

1.4.2 Universo e Amostra

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 semestre letivo 2014.2, 198 e 220, respectivamente.

A amostra foi não probabilística, composta por conveniência, mediante questionário aplicado em sala de aula, o que resultou um retorno de 69,1%, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Retorno da amostra com relação à população

Curso	Universo	Amostra	Percentual de Retorno
ADMINISTRAÇÃO	198	128	64,6%
CONTABEIS	220	161	73,2%
Total	418	289	69,1%

A tabela 2 apresenta a amostra da pesquisa distribuída por cursos.

Tabela 2 – Distribuição da amostra por cursos.

	Frequência	%	% Cumulativa
ADMINISTRAÇÃO	128	44,3	44,3
CONTABEIS	161	55,7	100,0
Total	289	100,0	

1.4.3 Instrumento de Coleta de dados

Os dados necessários à realização desta investigação foram obtidos a partir da utilização de um questionário (vide apêndice A), 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), que avaliou a motivação de estudantes do Curso de Medicina, com base

nas proposições indicadas pela Teoria da Autodeterminação. A versão em português aplicada 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. Organizadas em 4 grupos de 7 afirmativas.

Cada grupo contém uma afirmativa correspondente a cada um dos sete tipos de motivação definidos na Teoria da Autodeterminação:

1. Motivação Extrínseca Regulação Externa: sentir-se pressionado por algo ou por alguém para fazer alguma coisa;
2. Motivação Extrínseca Regulação por Introjeção: fazer algo porque se pressiona a fazer;
3. Motivação Extrínseca Regulação por Identificação: fazer algo porque decidiu fazer;
4. Desmotivação ou ausência de motivação;
5. Motivação Intrínseca para Vivenciar Estímulos: fazer algo a fim de experimentar sensações estimulantes;
6. Motivação Intrínseca para Realização: fazer algo pelo pela realização pessoal e pela satisfação vivida em realizar ou criar algo;
7. Motivação Intrínseca para Saber: fazer algo pela satisfação de aprender e de entender algo novo.

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 (2010), partindo de um instrumento com 67 itens, construída por Zenorini e Santos (2003) e submetido à juízes com conhecimento sobre o assunto que categorizaram cada item conforme as 3 metas contempladas pela teoria e, após análise das classificações feitas pelos juízes restaram apenas 50 itens que, aplicado junto a estudantes do ensino médio e submetidos à análise fatorial exploratória, por componentes principais, resultou em uma escala de 28 itens, sendo 12 da subescala da meta aprender, 9 da meta performance-aproximação e 7 da performance-evitação.

Sendo que, 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).

1.4.4 Tratamento e análise dos dados

Após a coleta dos dados por meio de questionários, os mesmos foram tabulados com a ajuda do SPSS (Statistical Package for Social Sciences), que é uma aplicação de tratamentos estatísticos de dados, que possibilitou a realização de análises descritivas, elaboração de gráficos e realização de testes estatísticos necessários ao atendimento dos objetivos da pesquisa.

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).

O percentual de integralização (%INT) foi obtido através da relação entre a carga horária total e a carga horária que já foi integralizada pelo discente, ou seja, dividiu-se a carga horária integralizada pela carga horária total.

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 (2003) como o mais robusto à desvios dos pressupostos necessários à aplicação da Anova (Normalidade e Homogeneidade).

Por fim, para reforçar a interpretação dos resultados da ANOVA, no sentido de verificar possível relação entre as variáveis explicadas (CRA e %INT) e as variáveis explicativas (perfis motivacionais ou metas de realização) gerou-se gráficos de plotagens para verificar tendências de comportamento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Os movimentos da Psicologia Motivacional

O século XX foi o palco do surgimento de diversos movimentos que influenciaram as teorias motivacionais. Sendo assim os atuais psicólogos não integram movimentos específicos, mas identificam-se com um dos seguintes segmentos: Behaviorista, Cognitivista, Humanista e Psicanalista (DAVIDOFF, 2001).

2.1.1 *Visão behaviorista*

Os behavioristas dominaram a psicologia durante cerca de 30 anos, enfatizavam e enfatizam o comportamento observável, e estudando o comportamento, eles se concentram nos eventos ambientais e nas respostas a ele, ou seja, observando como o meio influencia no comportamento desenvolvido pelo indivíduo.

Os primeiros behavioristas defendiam as seguintes premissas: estudar os eventos ambientais e os comportamentos observáveis; os métodos usados deveriam ser objetivos, como experimentação e observação, ao invés de introspecção; o estudo do comportamento humano (complexo) deveria ser feito paralelamente ao de animais (simples), pois compreender um organismo simples é mais fácil do que os complexos; os psicólogos deveriam se basearem em objetivos científicos, tais como, descrição, explicação, predição e controle. Hoje, essas perspectivas são bem mais flexíveis, mas ainda investigam estímulos, respostas observáveis e aprendizagem (DAVIDOFF, 2001).

Os behavioristas ressaltam rigorosos métodos científicos, são propensos a examinar ações observáveis em situações específicas, afastando-se de outros teóricos que buscam qualidades internas duradouras. Ainda segundo Davidoff (2001), ao procurar explicar uma determinada conduta, destacam o ambiente e experiências, principalmente a aprendizagem.

2.1.2 *Visão cognitiva*

Na década de 70, grande parte dos psicólogos rejeitou parcialmente o modelo defendido pelos behavioristas, defendendo que deveriam buscar entender o que ocorre dentro da mente, pois embora fizessem perguntas precisas e conduzissem pesquisas objetivas,

sentiam-se livres para basear-se em introspecções e nos comentários dos participantes das pesquisas sobre o que ocorriam em suas mentes.

De acordo com Davidoff (2001), suas principais premissas eram que: os psicólogos devem se concentrar na estrutura, processo e funções da mente; o objetivo da psicologia deve ser conhecimentos e aplicações práticas; deveriam se utilizar de métodos objetivos, porém a auto-observação, os auto-relatos são válidos.

2.1.3 Visão humanista

Os humanistas defendiam a ideia de que os problemas humanos expressivos, relacionados à responsabilidade, compromisso, objetivos de vida, satisfação, solidão e espontaneidade devem ser objetos de investigações psicológicas.

Segundo Davidoff (2011), do ponto de vista dos humanistas os Psicólogos defensores das visões psicanalistas, behavioristas e cognitivistas buscam descobrir as leis gerais de funcionamento que se aplicam a todos, os humanistas, por sua vez, enfatizam o individual.

O psicólogo Abraham Maslow foi um líder do movimento humanista. Ele constatou que as necessidades humanas apresentam diferentes níveis de forças e estabeleceu uma hierarquia de necessidades classificada em cinco grupos: fisiológicas, de segurança, sócias, de estima e de auto-realização.

Partindo do princípio de que os motivos que levam o ser humano a se comportar de determinada maneira habitam nele próprio, ou seja, sua motivação para agir e se comportar derivam de forças que existem dentro dele.

2.1.4 Visão Psicanalista

Sigmund Freud foi o criador da teoria psicanalista. Sua meta principal não era de influenciar a psicologia acadêmica, mas antes de tudo, ajudar as pessoas que sofriam com problemas neuróticos. Ele acreditava que a chave do sucesso era conseguir trazer o inconsciente para o consciente, pois as dificuldades de seus pacientes diminuía quando se deparavam com dados antes escondidos (DAVIDOFF, 2001).

Para Freud o fato das pessoas passarem a conhecer a si mesmas, tornar o inconsciente consciente, ajudaria consideravelmente no tratamento dos distúrbios neuróticos.

De acordo com Davidoff (2001), a teoria psicanalista causou uma revolução na compreensão e no tratamento de problemas emocionais, despertando o interesse para áreas que antes não eram enfatizadas, como por exemplo, personalidade e motivação inconsciente.

2.2 Teorias Motivacionais

Conforme Bowditch e Bueno (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. Sendo que, alguns pesquisadores abordam o assunto de um ponto de vista mais amplo, enquanto outros enfatizam sob uma perspectiva mais específica.

Não apenas no cenário educacional, mas também no âmbito geral, a fim de entender quais são os fatores que motivam o ser humano, e como se dá essa motivação, foram criadas diversas teorias que tratam a respeito desse assunto, o que resultou em estudos sob diferentes ângulos acerca da motivação.

2.2.1 Teoria das Necessidades Adquiridas

Essa teoria foi desenvolvida por McClelland, em 1953, na qual o mesmo defende a ideia de que há três tipos básicos de necessidades para o ser humano, que são: Poder, Afiliação e Realização. Necessidades que estão inter-relacionadas e se apresentam 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 E FERREIRA, 2007).

Necessidade de Poder: trata-se da busca por influenciar e controlar as pessoas. Utilizando-se do poder institucional ou do poder pessoal, no âmbito do trabalho, pessoas com essa orientação motivacional procuram sempre cargos em que possam exercer liderança sobre as demais (MCCLELLAND, 1967,2000 *apud* ROCHA, FRAUCHES e SOUZA NETO, 2010).

Necessidade de Afiliação: essa orientação está direcionada ao desejo do ser humano de ser aceito afetivamente pelas pessoas que fazem parte de seu convívio. Trata-se justamente da necessidade de construir amizades, e compartilhar sentimentos, a fim de obter bons, sólidos e duradouros relacionamentos interpessoais. Ao contrário da necessidade de poder, pessoas com essa orientação, preferem realizar trabalhos em equipe, compactuando de

cordialidade, compreensão e afeto com os integrantes (MCCLELLAND, 1967,2000 *apud* ROCHA, FRAUCHES e SOUZA NETO, 2010).

Necessidade de Realização: este tipo de necessidade leva os indivíduos a lutarem pelo sucesso, de forma a apreciarem os desafios e obterem satisfação em poder superá-los. Tal necessidade é controlada por forças, como: necessidade de ser socialmente aprovado, ou seja, ser reconhecido, ter sucesso. Prioriza-se a realização pessoal em detrimento das recompensas (MCCLELLAND, 1967,2000 *apud* ROCHA, FRAUCHES e SOUZA NETO, 2010).

2.2.2 Teoria Bifatorial

Desenvolvida por Frederick Herzberg, essa teoria é tradicionalmente conhecida como a teoria dos dois fatores, higiênicos e motivacionais, que são determinantes para avaliar o grau de satisfação e motivação de funcionários em uma empresa.

É constituída por fatores higiênicos, que se referem a fatores externos, que oscilam de insatisfação à condição de não-insatisfação, e por um fator denominado conjunto de motivadores, que também variam da condição de satisfação à não-satisfação, composto de fatores internos. Em que, por exemplo, salários e a política da empresa são variáveis que podem gerar insatisfação, entretanto, não necessariamente, gerariam a satisfação com o trabalho (MARINS, MOURÃO E FERREIRA, 2007).

Fatores Higiênicos: Referem-se a fatores extrínsecos ao empregado, relacionados às condições dentro das quais o seu trabalho é desempenhado, que podem gerar satisfação ou não, como o salário, as ações de supervisão, o ambiente de trabalho e a perspectiva de crescimento na carreira dentro da empresa. Para Herzberg, se esses fatores não deixam os funcionários satisfeitos, os deixam não satisfeitos, pois para ele o contrário da satisfação não é necessariamente a insatisfação, mas a não satisfação. Sem esses fatores os funcionários podem ficar desmotivados, mas a presença deles não é considerada um fator motivador (CHIAVENATO, 2003).

Fatores Motivacionais: São fatores intrínsecos que estão relacionados diretamente à execução das atividades do cargo no trabalho, ou seja, como cada indivíduo executa ou tem a liberdade de executar as funções para as quais foi designado. São sentimentos voltados para a auto-realização e o reconhecimento profissional. Segundo Chiavenato (2003, p.334), “o efeito dos fatores motivacionais sobre as pessoas é profundo e estável”.

Com base nessa teoria, pode se afirmar que os fatores higiênicos apenas previnem a insatisfação, não geram necessariamente a satisfação, já os fatores motivacionais são fatores de satisfação (PILATTI, 2008).

2.2.3 Teoria X e Y

O norte-americano Douglas McGregor definiu dois tipos diferentes de gerenciamento, teoria X e Y, sendo que a primeira refere-se à suposição de que a grande maioria das pessoas não gosta de trabalhar, sendo que os fatores que impulsionam o funcionamento da equipe são a disciplina e a possibilidade de recompensa. Já do ponto de vista da teoria Y, os colaboradores encaram o trabalho como fonte de satisfação dedicando-se a fim de obterem os melhores resultados (GIL, 2010).

Teoria X: essa teoria pressupõe que as pessoas são impassíveis e preguiçosas por natureza, e que suas únicas intenções ao trabalhar são as recompensas salariais. Não possuem ambição nem o desejo de assumirem responsabilidades, por serem ingênuas e sem iniciativa, mas são egocêntricas e resistentes a mudanças, e muitas das vezes seus objetivos pessoais contrapõem-se aos da organização, por isso precisam ser controladas e dirigidas, tornando-se conseqüentemente, desprovidas de autocontrole e autodisciplina (CHIAVENATO, 2003).

Teoria Y: contrapõe-se à teoria X, essa teoria parte do pressuposto de que as pessoas não são orientadas apenas para a busca de recompensas materiais, mas sim para a satisfação em realizar seu trabalho. As pessoas possuem potencial de desenvolvimento, capacidade de assumirem responsabilidades, são criativas, competentes e apresentam padrões de comportamento adequados mostrando autocontrole e autodireção. As pessoas, não são intrinsecamente por natureza, resistentes às necessidades da empresa, nem desprovidas de ambição e nem tão pouco irresponsáveis, esse comportamento é consequência que se dá devido a experiências negativas já vivenciadas por cada uma (CHIAVENATO, 2003).

Diante deste contexto, as teorias propostas por McGregor, trazem a ideia de que a equipe só funciona a dois níveis para obter motivação, o primeiro com ênfase no controle e outro com a ênfase na pessoa. Ênfase no controle é obtida por gerentes e chefes mais autocráticos, os quais acreditam que o homem só trabalha pensando no trabalho, que não existe autocontrole, e ainda, que as pessoas são submissas à supervisão, já a ênfase na pessoa são pensamentos constituídos em chefes democráticos que acreditam no

autocontrole, na responsabilidade, na autodisciplina, entre outros atributos dos funcionários (MARINS, MOURÃO E FERREIRA, 2007).

2.2.4 A Teoria de Expectância

Teoria 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. Tal escolha exerce uma força que está relacionada a dois fatores, que são, expectativas individuais e avaliação subjetiva das consequências esperadas através da comparação entre as várias alternativas de ação. Em que as pessoas decidem sobre suas ações de modo a buscar minimizar seu desprazer e suas perdas e maximizar seu prazer e ganhos. Ainda segundo Marins, Mourão e Ferreira (2007), é uma das teorias mais usadas em trabalhos acadêmicos que investigam os assuntos motivacionais, sendo dividida em três níveis:

1. O primeiro é a Valência, que diz respeito ao grau de atração para o desempenho com o objetivo de alcançar a meta;
2. O segundo nível é a Instrumentalidade, que se refere à visualização da relação entre a ação e a obtenção do resultado;
3. E por fim, 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.

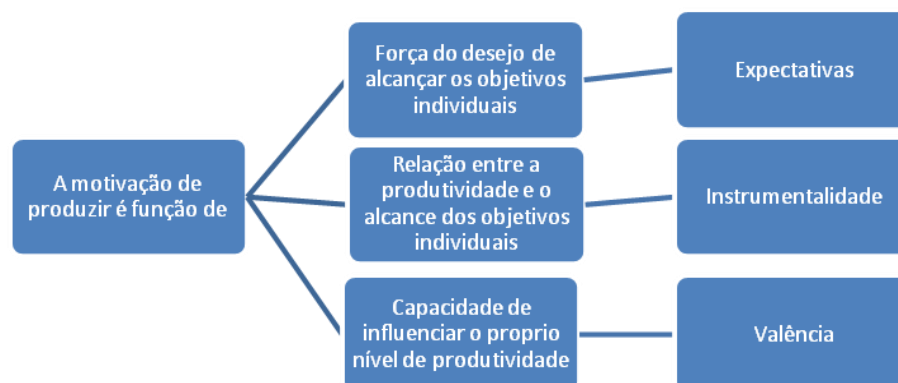


Figura 1 – Os três fatores da motivação para produzir
Fonte: Adaptado de Chiavenato (2004)

Conforme se pode observar na figura 1, essa teoria fornecer uma estrutura que possibilita a compreensão de como a motivação funciona.

2.2.5 Teoria das necessidades de Maslow

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. Para Maslow, as necessidades humanas estariam classificadas em cinco grupos e organizadas considerando os níveis de importância e influência na vida do ser humano (GIL, 2010).



Figura 2 – A hierarquia das necessidades, segundo Maslow
Fonte: Adaptado Chiavenato (2003)

Conforme demonstrado na figura 2, na base da pirâmide estão as necessidades fisiológicas que são as básicas e essenciais da vida, como por exemplo, comer e dormir. Essas necessidades estão relacionadas com a sobrevivência e preservação da espécie humana, e são inerentes aos indivíduos. Em seguida, se encontram as necessidades de segurança, entre elas, ter estabilidade e estar livre de perigos e privações. Esse tipo de necessidade constitui o segundo nível das necessidades humanas e envolve a preocupação com o futuro. Posteriormente vêm 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 da pirâmide 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).

2.2.6 Teoria ERC

Alderfer desenvolveu essa teoria em 1969, 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)

Evidencia que existem apenas três tipos de necessidades, que estão representadas na Teoria ERC. Em que a letra “E” significa as necessidades básicas de Existência, incluindo necessidades fisiológicas e de segurança; a letra “R” refere-se ao Relacionamento e está diretamente ligada a necessidades sociais e de autoestima. E, por último, a letra “C” significa Crescimento e equivale à necessidade de autorrealização, que envolve aspectos internos da satisfação do ego, como sucesso e autonomia (MARINS, MOURÃO E FERREIRA, 2007).

2.2.7 Teoria do estabelecimento de Metas

Elaborada por Locke e Latham em 1990, essa teoria sustenta a premissa de que as metas variam em conteúdo e intensidade, podem ser amplas ou específicas, fáceis ou difíceis, simples ou complexas, e ainda varia a percepção da importância do comprometimento com a meta. E que as metas são os verdadeiros fatores motivadores da conduta humana no trabalho e orientam a ação por meio de quatro mecanismos: dirigem a atenção; mobilizam o esforço para a ação; encorajam a persistência da ação; e facilitam o desenvolvimento de uma estratégia de ação (MARINS, MOURÃO E FERREIRA, 2007).

Para Bowditch e Buono (2006), as metas são intenções conscientes, que direcionam os pensamentos e ações do ser humano, e atuam como determinantes principais da motivação relacionada à meta. Entretanto, nem toda meta leva ao alcance do melhor desempenho, tendo em vista que uma meta pode conflitar com outras, ou ser vista como inapropriada em determinada situação.

2.3 A motivação no processo ensino-aprendizagem

Para Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), na forma tradicional, a motivação é entendida como uma força psicologicamente dirigida, no caso dos alunos, por exemplo, eles podem ser mais ou menos motivados para estudar e diferentemente motivados para diferentes cursos.

Desse modo, entende-se que a motivação é variável, dependendo do contexto no qual o ser humano está inserido, isso está relacionado a diversos fatores, e depende também do tipo de motivação que é desenvolvida pelo mesmo.

A importância da motivação para a aprendizagem também é ressaltada por Clayton, Blumberg e Auld (2010, *apud* Santos, Alcará e Zenorini, 2013), 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.

2.4 Modelos cognitivistas Sociais da motivação na aprendizagem

2.4.1 Teoria de orientação para metas de realização

No final da década de 1970 surgiu a Teoria de Metas de Realização, como uma continuidade ampliada da abordagem cognitiva da Teoria de Motivação para a Realização, buscando 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). Segundo Zenorini, Santos e Bueno(2003, p. 166) as metas de realização podem ser definidas como “um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos em relação a determinadas tarefas que deverão executar, ou seja, as metas são representadas por modos diferentes de enfrentar as tarefas acadêmicas.”

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.

O aluno que se insere na meta aprender tem 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, tem a necessidade de se mostrarem inteligentes, destacando-se dos seus pares, teme o fracasso e encaram seus erros de forma negativa e resultantes da falta de capacidade, apresentando emoções negativas como vergonha e raiva. (BZUNECK, 1999 *apud* ZENORINI; SANTOS; BUENO, 2003; ZENORI; SANTOS, 2010; SANTOS; ALCARÁ; ZENORINI, 2013).

É preciso considerar ainda que a Meta performance tem efeitos tanto positivos como negativos, existindo evidências empíricas de que alunos orientados por tal meta, uma vez que estes não estão preocupados apenas com o conhecimento, mas também com o desempenho, não apresentam queda no interesse, o que remete a considerar 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.

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.

2.4.2 Teoria da autodeterminação

Desenvolvida por Deci e Ryann, esta teoria se baseia no fato de que os indivíduos necessitam se sentirem competentes e autodeterminados para estarem motivadas intrinsecamente, sendo pertinente conhecer o que motiva e não como se dá a motivação.

Conforme Lens, Matos e Vansteenkiste (2008), essa teoria “faz uma importante distinção entre duas diferentes questões motivacionais: **porquê versus para que**”. A fim de evidenciar o objetivo de uma pessoa realizar uma atividade e por que quer realizar esse objetivo e também as razões que a levam atingir seu objetivo.

Ainda segundo essa teoria, “todo ser humano é dotado de uma propensão natural para alcançar o desenvolvimento saudável e a auto-regulação” (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 102).

“Na perspectiva da teoria da autodeterminação, os indivíduos diferem em relação ao nível e ao tipo de motivação. A primeira característica traduz a intensidade enquanto a segunda se refere ao porquê da motivação, isto é, as atitudes e os propósitos subjacentes.” (SOBRAL, 2003, p. 25)

Nesse contexto, se apresentam dois tipos de motivação: Motivação intrínseca, em que se realiza determinada tarefa mediante o interesse e prazer inerente à ela, conhecida também como motivação autônoma; e motivação extrínseca, em que se faz determinada tarefa apenas por causa de consequência ou desfecho diferente da ação, conhecida como

motivação controlada. Os melhores resultados em termos de aprendizagem são associados à motivação intrínseca (SOBRAL, 2003; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

É importante destacar que Deci e Ryan (1991, *apud* Joly e Prates, 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 3) 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 é menos autônoma da autodeterminação. A próxima fase da autodeterminação é representado pela Regulamentação Introjetada no qual as consequências contingentes são geridas pelo indivíduo, mediante pressões internas como culpa e ansiedade (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008; JOLY; PRATES, 2011)

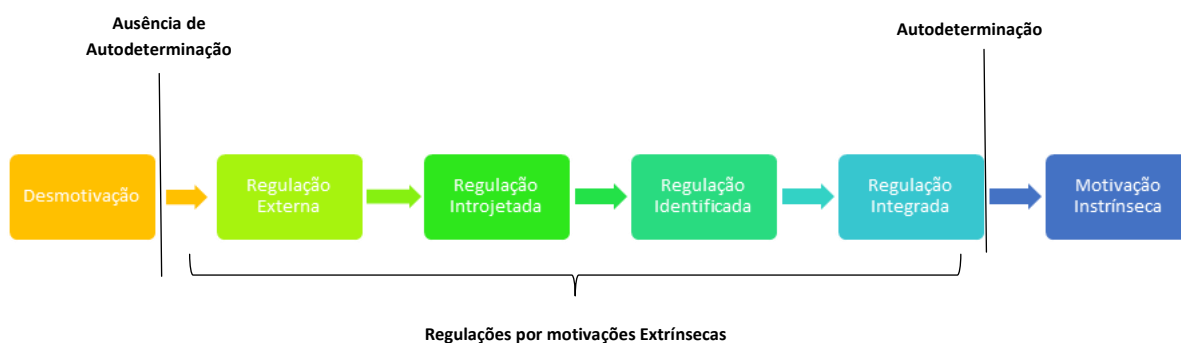


Figura 3 – Continuum de desenvolvimento da autodeterminação do comportamento
Fonte: Adaptado de Guimarães de Bzumeck (2008)

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; JOLY; PRATES, 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 uma escala que é composta por 7 itens, 3 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.

2.5 Estudos Afins

Sobral (2003) desenvolveu um estudo no qual teve o propósito de analisar as características da motivação de estudantes de medicina e sua relação com fatores acadêmicos no início do curso, colocando à prova uma versão da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), esta versão do instrumento utilizado nesse estudo apresentou características semelhantes ao original com relação à consistência interna, embora os valores tenham sido um pouco inferior. Tal pesquisa foi feita com 269 acadêmicos do curso de medicina, tendo duas aplicações com um intervalo de um ano, chegou-se a conclusão de que esses 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), realizaram uma pesquisa baseada no estudo de Sobral (2003), utilizando-se de uma amostra de 83 estudantes de Psicologia de uma faculdade particular do estado do Rio de Janeiro, constatou que os estudantes de Psicologia de ambos os sexos demonstraram-se motivados em relação à academia, sobretudo em relação à motivação intrínseca para saber.

Guimarães e Bzuneck (2008), tendo por base a Teoria da Autodeterminação, sua pesquisa teve por objetivo levantar as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), elaborando novos itens que contemplassem os tipos de motivação extrínseca, que foi aplicada com um grupo de universitários da região do norte do estado do Paraná. Sendo realizada Análise Fatorial, com extração dos componentes principais, análises de consistência interna, estatísticas descritivas e correlação de Pearson.

Engelmann (2010), em sua dissertação de mestrado em educação, realizou uma pesquisa afim de 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 de um questionário de auto-relato, 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).

Em sua pesquisa, Leal, Miranda e Carmo (2011), objetivaram avaliar 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. E os resultados indicaram que entre os universitários estudados, existe 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.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Agruparam-se as respostas dadas pelos discentes às afirmativas disponibilizadas no instrumento de coletas (questionário) 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 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.

3.1 Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

O gráfico 1 apresenta os diferentes tipos de motivação dos discentes, de maneira geral.

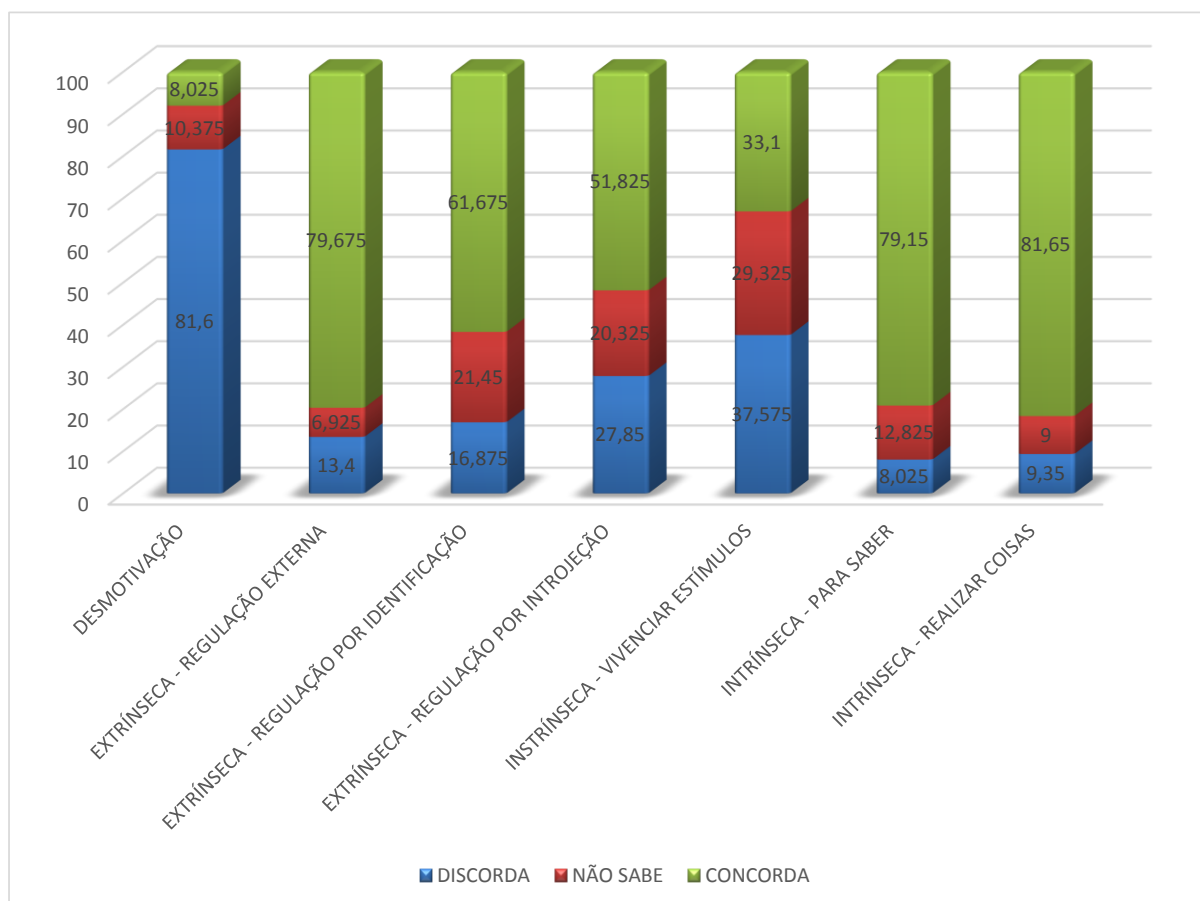


GRÁFICO 1 - Perfil Motivacional dos discentes

Conforme pode ser observado no gráfico 1, a maior parte dos discentes discordaram das assertivas relacionadas à desmotivação, ou seja, à ausência de motivação, demonstrando que não são alunos desmotivados. 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, pois pessoas 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.

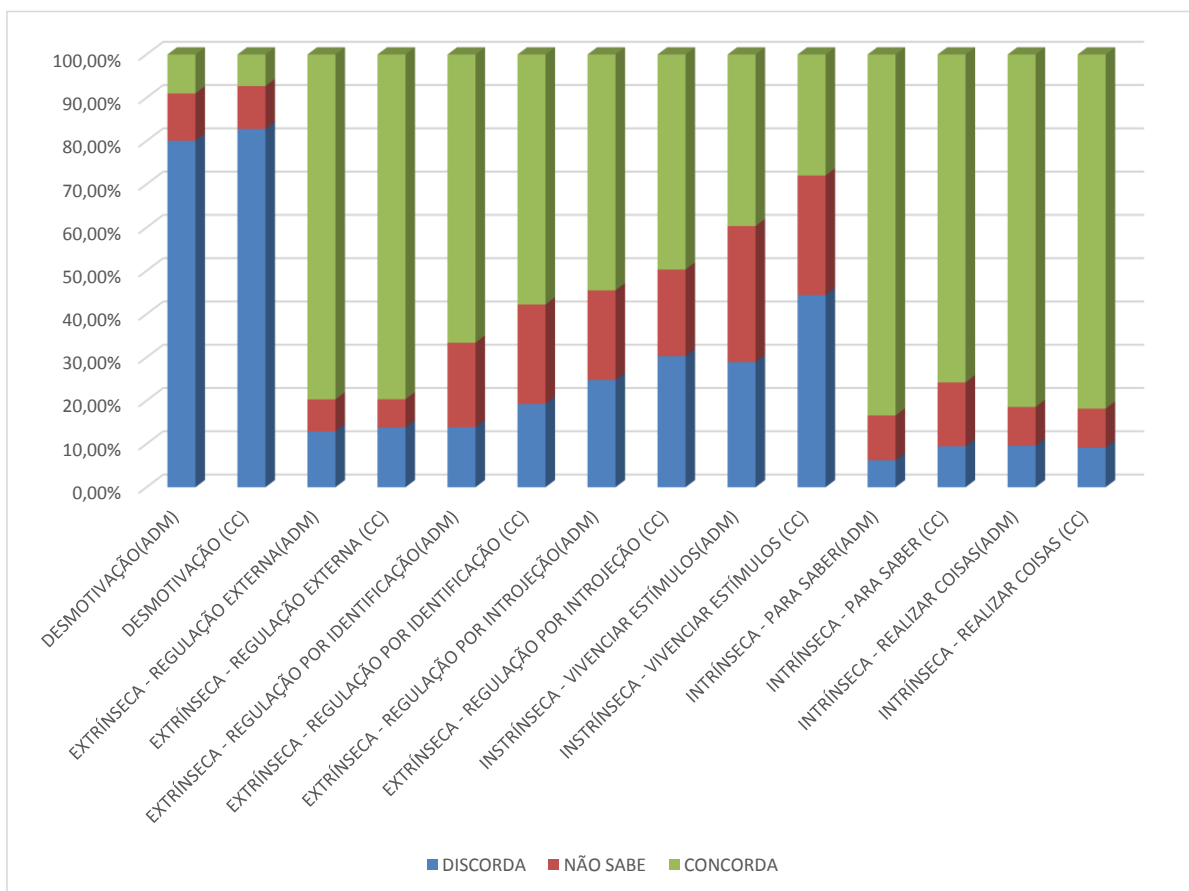


GRÁFICO 2 - Perfil Motivacional dos discentes por curso

Ao observar o gráfico 2, pode-se identificar que há uma grande semelhança entre o perfil motivacional dos graduandos de Administração e Ciências Contábeis. Entretanto percebe-se que as motivações Extrínsecas regulação por identificação e regulação por introjeção, assim como as Intrínsecas para Vivenciar Estímulos e para Saber, apresentam-se com maior intensidade no perfil dos acadêmicos de Administração.

Analisando-se visualmente os gráficos 1 e 2, observa-se que os alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis apresentam, basicamente, o mesmo perfil de motivação. Sendo assim, para verificar se há 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.

A comparação de parâmetros populacionais faz-se necessário nesse caso, para testar a significância da diferença. Considerando que o Teste Kolmogorov-Smirnov apontou para um nível de significância de 0,05, que a amostra tem distribuição normal, atende-se, dessa forma, o requisito para aplicação do referido teste paramétrico.

Assim, consideram-se as seguintes hipóteses 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 3 – Teste t para igualdade de médias da EMA

	t	Sig.		t	Sig.
A1	-0,065	0,948	A15	-0,022	0,983
A2	0,964	0,336	A16	2,258	0,025
A3	-0,543	0,587	A17	-0,37	0,711
A4	2,827	0,005	A18	3,163	0,002
A5	0,57	0,569	A19	0,704	0,482
A6	2,045	0,042	A20	1,444	0,15
A7	0,801	0,424	A21	2,054	0,041
A8	0,828	0,409	A22	-0,334	0,739
A9	1,327	0,186	A23	1,563	0,119
A10	0,953	0,342	A24	-0,796	0,427
A11	2,433	0,016	A25	2,679	0,008
A12	0,856	0,393	A26	0,285	0,776
A13	2,534	0,012	A27	0,413	0,68
A14	0,905	0,366	A28	0,262	0,793

Utilizando-se um nível de significância de 0,05, com base nas informações constantes na Tabela 3, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, o perfil motivacional entre os alunos dos

cursos de Administração e Ciências Contábeis apresenta-se semelhante, com exceção de alguns itens:

- 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.
- 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 Introjeção - Comparando a identificação por parte dos dois cursos com relação a essa motivação, observou-se que houve uma identificação um pouco maior 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 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).

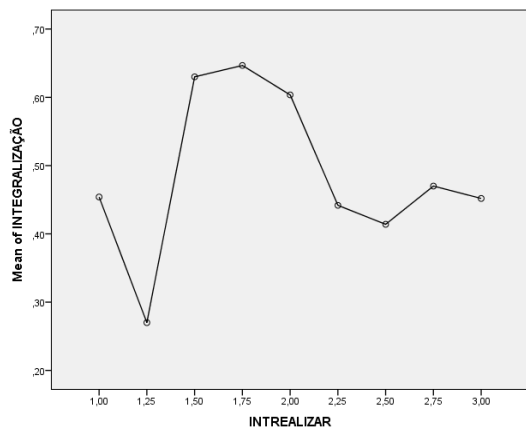
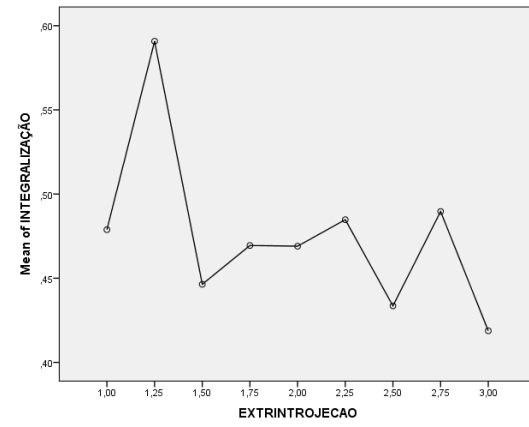
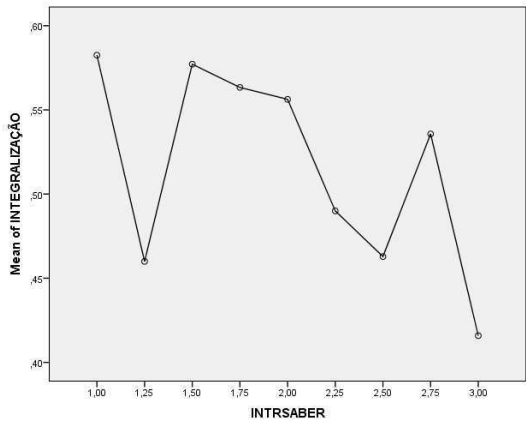
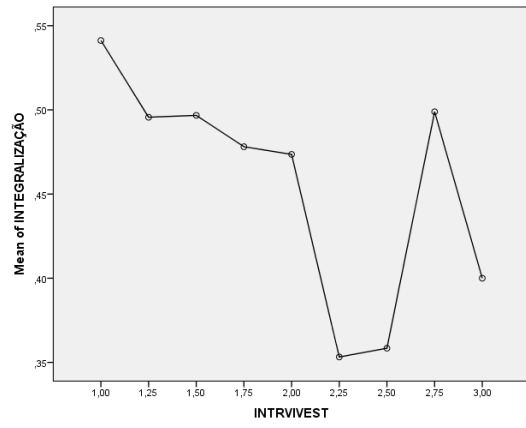
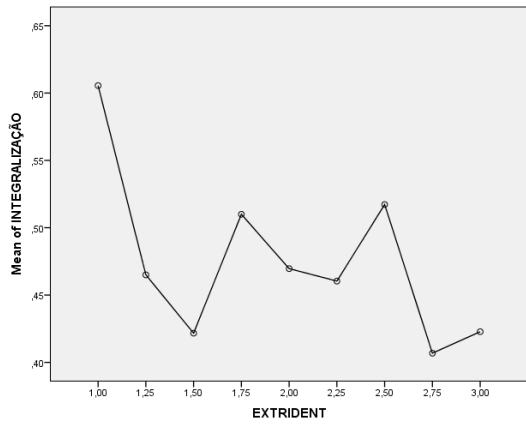
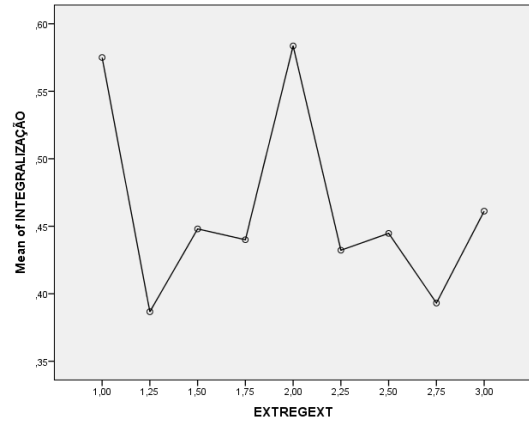
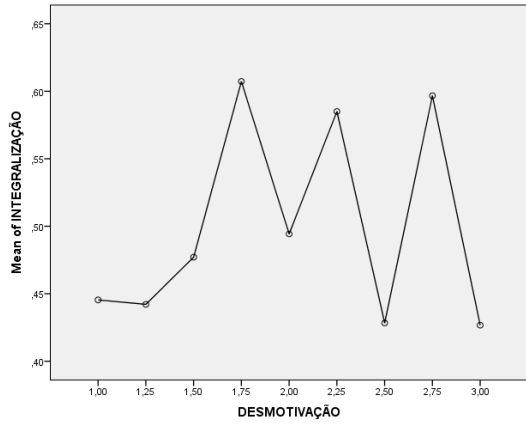
Assim, apresentam-se na Tabela 4 os resultados da ANOVA para os perfis motivacionais extraídos a partir da EMA (Maiores detalhes vide Apêndice C).

Tabela 4 – Resultados da Anova para os perfis motivacionais

	VAR. INDEPENDENTE	F	Sig.
DESMOTIVAÇÃO	% INT	0,887	0,528
	CRA	0,465	0,88
EXTREGEXT	% INT	0,829	0,578
	CRA	1,002	0,435
EXTRIDENT	% INT	1,328	0,23
	CRA	1,155	0,327
EXTRINTROJEÇÃO	% INT	0,829	0,578
	CRA	0,254	0,98
INTRVIVEST	% INT	2,021	0,045
	CRA	0,494	0,86
INTRSABER	% INT	1,738	0,09
	CRA	1,225	0,285
INTREALIZAR	% INT	1,289	0,25
	CRA	0,576	0,798

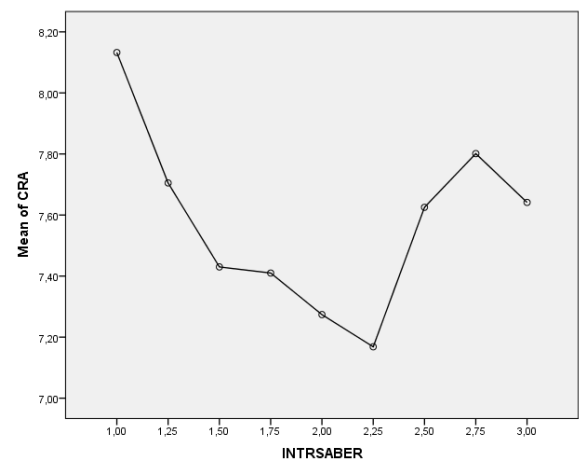
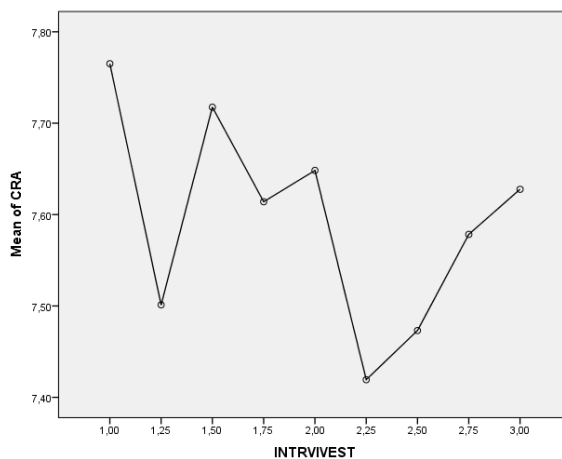
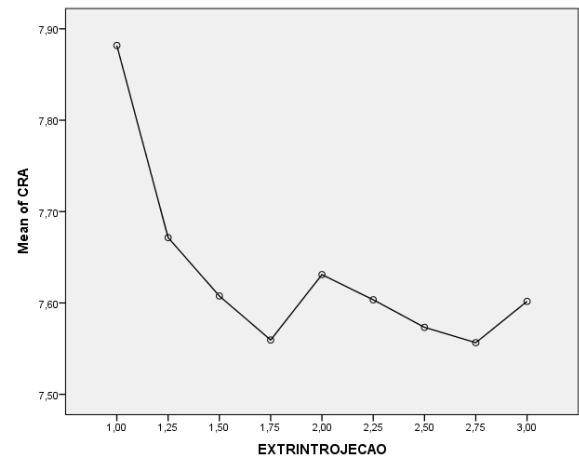
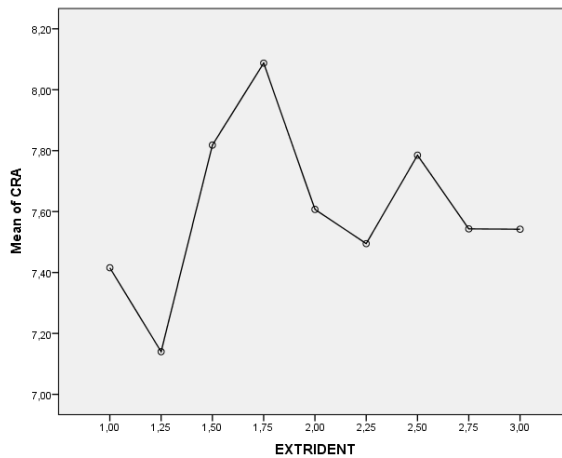
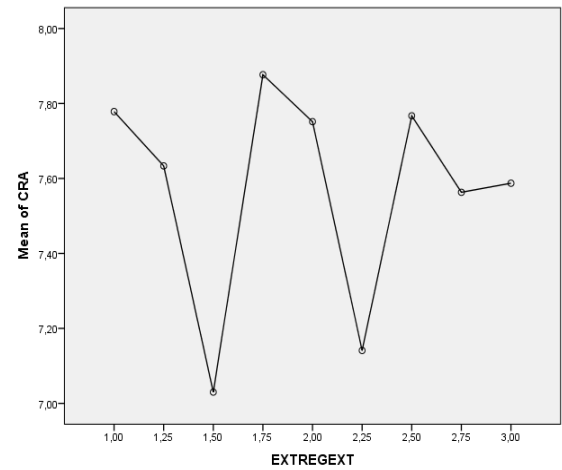
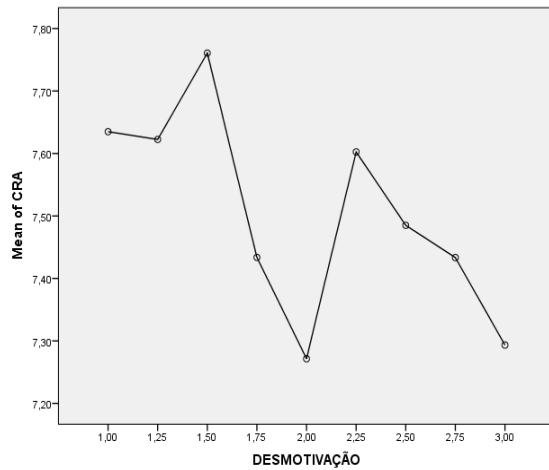
Do exposto, com uma probabilidade de erro de 5%, pode-se concluir que não existem diferenças no CRA e nem na integralização para os diferentes níveis de concordância com os perfis motivacionais em estudo, uma vez que, para cada um desses, obteve-se um Sig > 0,05, fornecendo evidências estatísticas para a igualdade de médias. Uma exceção foi observada para a Motivação Intrínseca para vivenciar estímulos (INTRVIVEST) no ANOVA, mas que não apresentou significância estatística a 5% para o teste Tukey. Em outras palavras, 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.

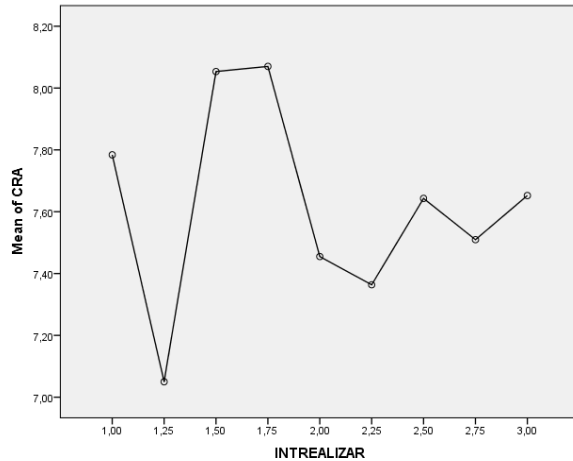
O mesmo pode ser observado nos Gráficos 3 a 9, que trazem a relação entre perfil motivacional e percentual de integralização, de ambos os cursos, onde, por exemplo, observa-se que para as assertivas relacionadas à Desmotivação foi identificada concordância (valores superiores a 2) para diferentes percentuais de integralização, denotando que não existe uma predominância de alunos desmotivados no início ou no fim do curso, tal como a ANOVA já havia previsto. E também que, embora não haja significância estatística, a motivação Intrínseca para vivenciar estímulos (INTRVIVEST), apresenta-se com maior intensidade em alunos que estão no início do curso.



GRÁFICOS 3 a 9 - Relação entre o perfil motivacional e o percentual de integralização do curso

Com relação aos Gráficos 10 a 16, que evidenciam o perfil motivacional por CRA, embora não seja estatisticamente significativo, por se tratar de casos isolados, visualmente se percebe que alguns dos alunos que discordaram das assertivas relacionadas à Desmotivação (valores próximos a 1) apresentaram um CRA maior do que aqueles que se determinaram desmotivados. Assim como na motivação Extrínseca Regulação por Introeção que apresenta predominância em na maior parte de alunos com CRA mais baixos, porém não apresentaram significância estatística.





GRÁFICOS 10 a 16 - Relação entre o perfil motivacional e o CRA

3.2 Escala de Avaliação das Metas de Realização (EAMR)

O Gráfico 17 apresenta as metas de realização, no geral, para os alunos sujeitos da pesquisa.

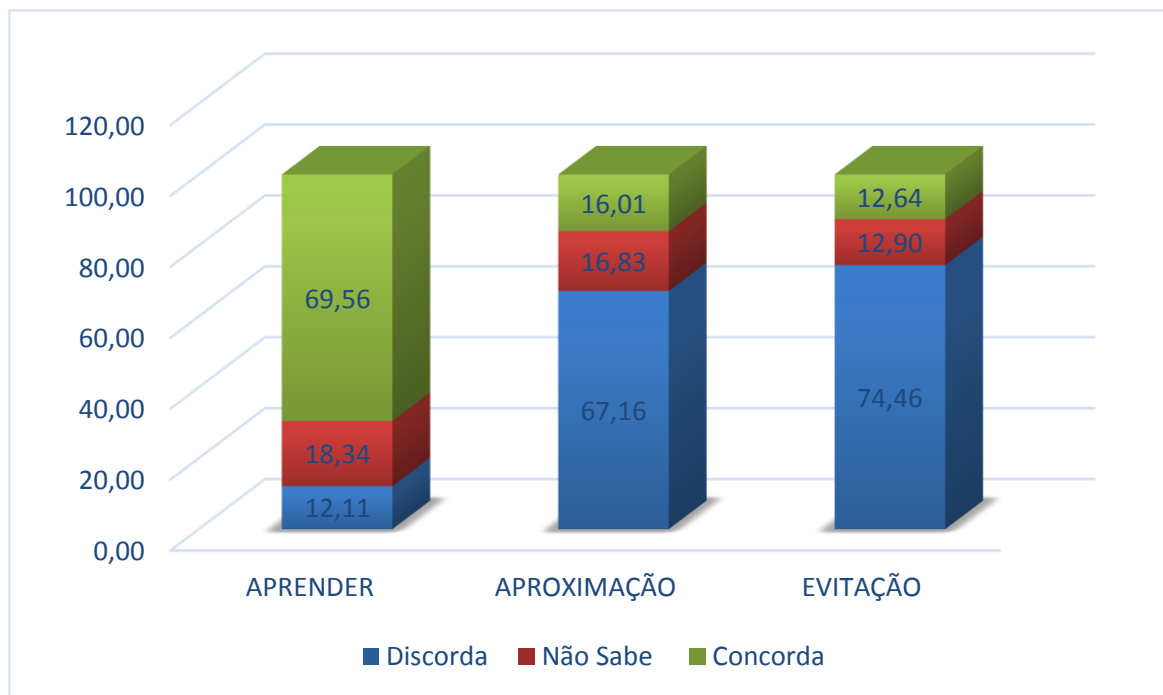


GRÁFICO 17 – Orientação dos discentes para as Metas de Realização

Conforme visualizado no gráfico 17, observa-se que os discentes, tanto do curso de Administração quanto de Contabilidade encontram-se predominantemente orientados para a meta aprender.

No gráfico 18, se observa a orientação dos alunos dos dois cursos, separadamente, para as metas de realização.

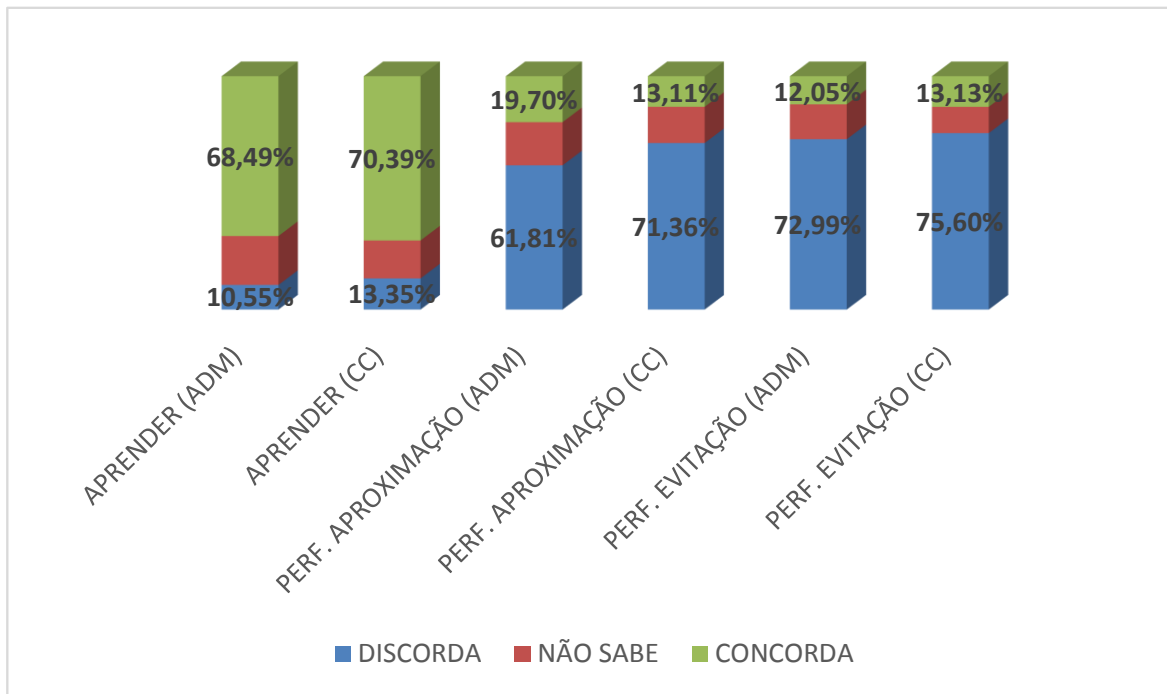


GRÁFICO 18 – Orientação dos discentes para as metas de realização por curso

Ao analisar o gráfico 18, pode-se observar que os alunos do curso de Administração e Ciências Contábeis apresentam orientações bastante semelhantes tanto para a meta Aprender quanto para a meta Performance-Evituação. Entretanto, apresenta uma diferença na meta Performance Aproximação.

Para verificar se essas diferenças, visualizadas através do gráfico, são estatisticamente significativas, ou seja, para testar a hipótese de que a amostra dos alunos dos cursos de Administração e a do curso de Ciências Contábeis foi extraída de populações idênticas, utilizou-se o Teste T.

Em que se consideraram as seguintes hipóteses a serem testadas:

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

H_1 = Há diferença na orientação para as metas por curso

Tabela 5 - Teste T, comparação das médias EAMR

	t	Sig.		t	Sig.
B1	-1,271	0,205	B15	2,74	0,007
B2	-0,049	0,961	B16	0,354	0,724
B3	1,657	0,099	B17	1,264	0,207
B4	0,745	0,457	B18	-0,025	0,98
B5	-0,752	0,452	B19	0,848	0,397
B6	0,103	0,918	B20	2,642	0,009
B7	-0,324	0,746	B21	-0,828	0,408
B8	3,183	0,002	B22	0,108	0,914
B9	-0,075	0,94	B23	-0,268	0,789
B10	1,821	0,07	B24	1,764	0,079
B11	1,017	0,31	B25	1,024	0,307
B12	-0,134	0,894	B26	0,861	0,39
B13	0,854	0,394	B27	0,183	0,855
B14	0,491	0,624	B28	1,394	0,164

Utilizando-se um nível de significância de 0,05, com base nas informações constantes na Tabela 5, não se rejeita a hipótese nula, ou seja, o orientação para as metas entre os alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis apresenta-se semelhante, com exceção de alguns itens relacionados à Meta Performance Aproximação, tal como já indicava o Gráfico 18. 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 a 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.

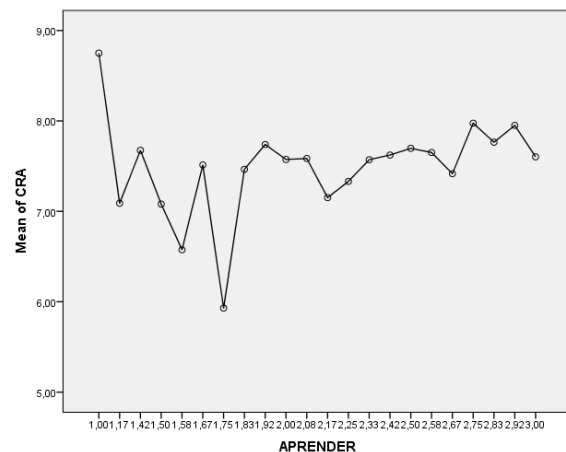
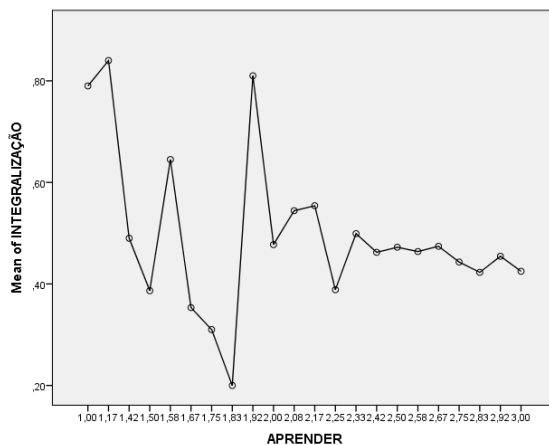
Após a verificação da orientação dos alunos para as metas de realização buscou-se verificar se o CRA dos respondentes e o Percentual de Integralização (% INT) apresentam diferenças significativas conforme a orientação para as metas apresentada pelos respondentes. Para tanto, utilizou-se da Análise de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

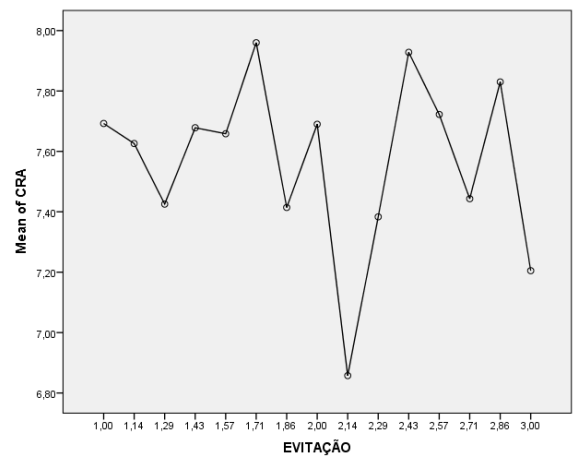
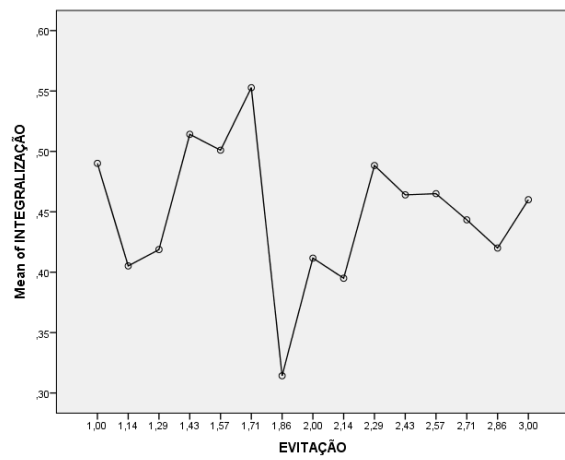
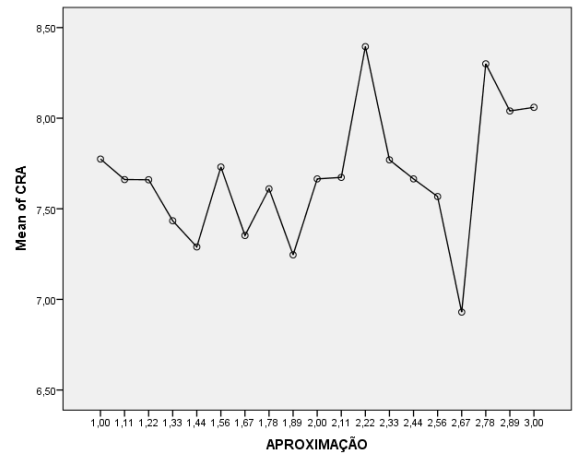
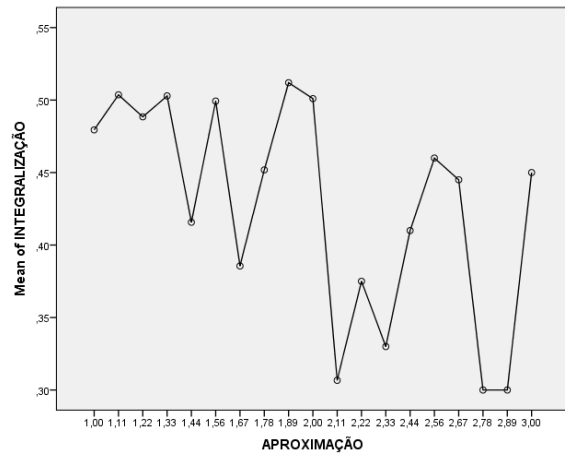
Tabela 6– Resultados da Anova para os perfis motivacionais

	VAR. INDEPENDENTE	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	0,75	0,722

Diante do exposto, com uma probabilidade de erro de 5%, pode-se concluir que não existem diferenças no CRA e nem na integralização para os diferentes níveis de concordância com as metas de realização em estudo, uma vez que, para cada uma dessas, obteve-se um Sig > 0,05, fornecendo evidências estatísticas para a igualdade de médias, dispensando o uso da estatística Tukey. O que também pode ser observado nos Gráficos 19 a 24, que trazem a relação entre a orientação para as metas e o percentual de integralização do curso e o CRA.

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 CRA's, denotando que não existe uma predominância de alunos orientados à essa meta no início ou no fim do curso, nem entre alunos com CRA's mais ou menos elevado. O que se repete com relação às Metas performance Aproximação e Evitação.





GRÁFICOS 19 a 24 - Relação entre a orientação para as metas e o percentual de integralização e o CRA

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação, no contexto escolar, apresenta um aspecto multideterminado, em que atua como um determinante importante não só diretamente no desempenho imediato do aluno como também nas realizações acadêmicas de longo prazo.

Tendo em vista que esse é um assunto de grande relevância, 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 relação à análise feita para comparar o perfil motivacional dos alunos de ambos os cursos, utilizando-se do Teste T, observou-se que eles possuem o mesmo perfil motivacional, não há distinção do perfil por curso, entretanto apresentaram apenas uma pequena diferenciação com relação à alguns itens, mas essa diferença não possui significância estatística.

Com base nos resultados encontrados, pode-se afirmar que os graduandos de Administração e de Ciências Contábeis estão motivados tanto Extrinsecamente quanto Intrinsecamente. Tendo em vista que, o maior índice de motivação foi apresentado na Motivação Intrínseca para Saber, que é a motivação de fazer determinada atividade pela satisfação de aprender e de entender algo novo. Porém em segundo lugar está a 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 e nem que são totalmente extrinsecamente motivados. Tais motivações se fazem presente em seus perfis com percentuais bastante semelhantes.

No que se refere à verificação da relação entre o perfil motivacional com o coeficiente de rendimento acadêmico do aluno (CRA) e com o percentual de integralização do curso (%INT), a fim de identificar se haviam diferenças conforme o tipo de motivação apresentada pelos respondentes utilizou-se da Análise de Variância (ANOVA) para cada variável independente (ANOVA one-way) e constatou-se que não existem diferenças no CRA e nem na integralização para os diferentes níveis de concordância com os perfis motivacionais em estudo. Apenas uma exceção foi observada na Motivação Intrínseca para vivenciar

estímulos, que se apresentou com maior intensidade em alunos que estão no início do curso. Entretanto, essa diferença não teve significância estatística conforme o teste Tukey.

Na análise da orientação para as metas de realizações, observou-se que os alunos de ambos os cursos 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. Isso é muito bom, tendo em vista que quanto mais prazer e satisfação no envolvimento com uma atividade, maior será o desempenho e consequentemente, o rendimento também. Nesse contexto, 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.

Já 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, característica de uma pessoa orientada para a meta performance evitação, observou-se que os alunos do curso de Administração mostraram-se mais orientados a essa meta do que os de Ciências Contábeis, contudo, por poder se tratar de casos isolados, essa diferença também não apresentou significância estatística.

Por fim, a presente pesquisa concluiu que os discentes em estudo apresentaram um perfil motivacional tanto intrínseco quanto extrínseco, e estão orientados predominantemente à meta aprender, sendo que não pode-se afirmar que esse perfil muda conforme se avança no curso nem de acordo com um CRA mais ou menos elevado.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, A. R & GUIMARÃES, S. E.R. A Instrumentalidade como estratégia motivacional. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional**. Londrina. v. II, n. I, p. 165-178, jan/jun 2007.
- BEUREN, M. I. (Org.) et al. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3 ed. São Paulo: Atlas,2006
- BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. **Fundamentos de comportamento organizacional**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. ISBN: 85-216-1512-4.
- 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://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/33841>>. 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. ISBN 85-352-1348-1.
- _____. **Recursos Humanos**: O capital humano das organizações. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004. ISBN 85-224-3873-0.
- DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001. ISBN 978-85-346-1125-1.
- 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. Orientadora: Sueli ÉdiRufini. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ENGELMANN,%20Erico.pdf>> . 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. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. Anais.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- _____. **Gestão de Pessoas**: Enfoque nos papéis profissionais. 1. ed. 10. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010. ISBN 978-85-224-2952-3.
- GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. AI.; SANCHES, S. F. **Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura**: A motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2002 . V. 6 n. 1, 11-19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n1/v6n1a02.pdf>> Acesso em: 28 ago. 2014, 17:17.
- GUIMARÃES, S. É. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003. Orientador : Evely Boruchovitch. Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000295355>>. 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, Ilha do Fundão**, vol. 13 (1), 101-113, março de 2008.

GUIMARÃES, S.E.R. & BORUCHOVITCH, E. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes**: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, p. 143-150.

JOLY, M. C. R. A. & PRATES, E. A. R. . Avaliação da Escala de Motivação Acadêmica em estudantes paulistas: propriedades. **Psico-USF**. Itatiba, 16, n. 2, p. 175-184, 2011.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. **Teoria da autodeterminação**: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. EnEPQ - III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade. 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ78.pdf>>. 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. *Educação, Porto Alegre*, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2752/2100>>. Acesso em: 22 ago. 2014, às 21:32.

LOPES, N. da 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://www.def.unir.br/downloads/1929_monografia_nelton.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2014, 16:21.

MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINS, J.; MOURÃO, L.; FERREIRA, M. C. **Motivação do Aprendiz de Psicologia**: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/anexos/AnaisXIVENA/conteudo/pdf/trab_completo_297.pdf>. Acesso: 24 ago. 2014.

MAROCO, J. **Análise estatística com utilização do SPSS**. Lisboa: Edições Sílabo. Matos, 2003.

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. 2013.

PILATTI, L. A. **Qualidade de vida no trabalho e a teoria dos dois fatores de Herzberg**: possibilidades-limite das organizações. In: Roberto Vilarta; Gustavo Luiz Gutierrez. (Org.). *Qualidade de vida no ambiente corporativo*. 1. ed. Campinas, IPES editorial, 2008, p. 51-62. Disponível em: <<http://www.todapalavraeditora.com.br/shared/arquivos/3e0794bc3a.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2014, 16:12:30.

ROCHA, P. M. de A.; FRAUCHES, G. B.; NETO, S. P. de S. **Teoria das Necessidades Socialmente Adquiridas**: Uma verificação no Contact Center da Cobra Tecnologia em Brasília. 2010. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/408.pdf>> . Acesso em: 04. jan. 2015.

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

SANTOS, A. A. A. dos; ALCARÁ, A. R.; ZENORINI, R. da P. C. **Estudos Psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários**. 2013. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/article/view/591>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

SANTOS, B.S.; BERNARDI, J.; BITTENCOURT, H. R. Considerações sobre o uso da escala de motivação acadêmica (EMA) com jovens estudantes. **ETD – Educação temática digital**, Campinas, SP, v.14, n.2, p.1-18, jul./dez. 2012. ISSN 1676-2592.

SOBRAL, D.T. **Motivação do aprendiz em medicina: uso da escala de motivação acadêmica**. Brasília, 2003. Psicologia: Teoria e pesquisa. p. 25- -31.

_____. Padrão de Motivação e desfechos de progresso acadêmico: estudo longitudinal com estudantes de medicina. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.esp., p.228-248, out. 2009 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/etd/article/view/2063>>. Acesso em: 27 ago. 2014.

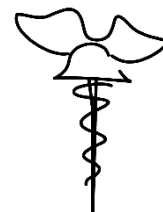
ZENORINI, R. da P. C.; SANTOS, A. A.; BUENO, J. M. H.; **Escala de Avaliação das Metas de Realização: Estudo Preliminar de Validação**. Avaliação Psicológica, 2003, (2)2, pp. 165-173.

ZENORINI, R.P.C. & SANTOS, A.A.A. Escala de metas de realização como medida da motivação para a aprendizagem. **Revista Interamericana de psicologia**. V. 44, n. 2, p. 291-298, 2010.

ZENORINI, R.P.C.; SANTOS, A.A.A. & MONTEIRO, R.M. **Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes**. Paidéia v. 21, n. 49, p. 157-164, maio-ago 2011.

APÊNDICE A**Questionário**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**



Prezado Colega,

Venho solicitar vosso empenho respondendo este instrumento de coleta de dados, o qual objetiva investigar, com base na Teoria da Autodeterminação e na Teoria de Metas de Realização, o nível de motivação dos discentes do Curso de Administração e Ciências Contábeis.

Informo que as informações serão analisadas conjuntamente impossibilitando a identificação das respostas.

Certo de contar com a vossa prestimosa colaboração, agradeço antecipadamente.

Ediane Alves de Albuquerque

Bacharelada em Ciências Contábeis/UFCEG

(83) 8139-8314 e-mail: ediane.albuquerque@hotmail.com

As questões a seguir referem-se à sua motivação e às suas atitudes em relação à aprendizagem.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você seja sincero.

Marque com um X a opção que mais se ajusta a você:

- ✓ “1” se você concorda com a afirmação;
- ✓ “2” se você não sabe e
- ✓ “3” se você discorda da afirmação.

MATRÍCULA: _____

IDADE: _____

CURSO: () Administração () Ciências Contábeis

A - POR QUAIS RAZÕES VOCÊ VEM À UNIVERSIDADE?	1	2	3
1. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro.			
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.			
3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi.			
4. Porque gosto muito de vir à Universidade.			
5. Honestamente, não sei. Acho que estou perdendo meu tempo na Universidade.			
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.			
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.			
8. A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro.			
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas, que eu nunca tinha visto ou conhecido antes.			
10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.			
11. Porque pra mim a Universidade é um prazer.			
12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.			
13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.			
14. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na Universidade.			
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro.			
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.			
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional.			
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.			
19. Não atino (percebo) porque venho à Universidade e, francamente, não me preocupo com isso.			
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.			
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.			
22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro.			
23. Porque meus estudos permitem que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.			
24. Porque eu creio que a formação Universitária aumentará minha competência como profissional.			
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes.			
26. Não sei, não entendo o que estou fazendo na Universidade.			
27. Porque a Universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.			
28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.			

B – QUAIS SÃO SUAS ATITUDES ENQUANTO DISCENTE?	1	2	3
1 Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.			
2 Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.			
3 Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.			
4 Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas escolares é que eu gosto delas.			
5 Faço minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas.			
6 Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma “besteira”.			
7 Gosto de trabalhos escolares com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.			
8 Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.			
9 Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim.			
10 É importante para mim, tirar melhores notas que meus colegas.			
11 Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.			
12 Uma razão importante pela qual faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas.			
13 Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.			
14 Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.			
15 Para mim, é importante, conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.			
16 Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.			
17 Sucesso na universidade é fazer as coisas melhor que os outros.			
18 Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado.			
19 Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.			
20 Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.			
21 Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.			
22 Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante.			
23 Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.			
24 Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar.			
25 Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras.			
26 Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.			
27 Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.			
28 Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.			

APENDICE B

Teste t para igualdade de médias – Escala de Motivação Acadêmica

	Teste Levene		Teste T para igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Dif.	Std. ErrorDif.	Intervalo de confiança (95)%	
								Lower	Upper
A1	0,001	0,981	-0,065	287	0,948	-0,00689	0,10532	-0,2142	0,20042
			-0,065	272,49	0,948	-0,00689	0,10533	-0,21425	0,20046
A2	3,958	0,048	0,964	287	0,336	0,06696	0,06946	-0,06975	0,20368
			0,982	285,784	0,327	0,06696	0,06817	-0,06721	0,20114
A3	1,063	0,303	-0,543	287	0,587	-0,04062	0,07475	-0,18775	0,10652
			-0,539	264,049	0,59	-0,04062	0,07531	-0,18891	0,10768
A4	0,049	0,824	2,827	287	0,005	0,28732	0,10164	0,08726	0,48737
			2,816	268,404	0,005	0,28732	0,10202	0,08645	0,48818
A5	1,247	0,265	0,57	287	0,569	0,03882	0,06807	-0,09515	0,17279
			0,565	261,114	0,573	0,03882	0,06874	-0,09653	0,17417
A6	6,602	0,011	2,045	287	0,042	0,17619	0,08616	0,0066	0,34578
			2,067	281,785	0,04	0,17619	0,08524	0,00841	0,34397
A7	0,527	0,469	0,801	287	0,424	0,08269	0,10321	-0,12046	0,28583
			0,804	275,627	0,422	0,08269	0,10288	-0,11985	0,28522
A8	3,346	0,068	0,828	287	0,409	0,06658	0,08043	-0,09174	0,22489
			0,841	284,485	0,401	0,06658	0,07919	-0,0893	0,22246
A9	3,598	0,059	1,327	287	0,186	0,10506	0,07916	-0,05075	0,26087
			1,337	279,499	0,182	0,10506	0,07856	-0,04958	0,25969
A10	4,529	0,034	0,953	287	0,342	0,0772	0,08105	-0,08232	0,23672
			0,969	285,098	0,333	0,0772	0,07969	-0,07965	0,23405
A11	4,15	0,043	2,433	287	0,016	0,2334	0,09593	0,04459	0,42222
			2,452	279,462	0,015	0,2334	0,0952	0,046	0,42081
A12	2,193	0,14	0,856	287	0,393	0,07104	0,08297	-0,09226	0,23434
			0,849	262,834	0,397	0,07104	0,08367	-0,09371	0,23579
A13	13,679	0	2,534	287	0,012	0,22448	0,08858	0,05012	0,39883
			2,578	285,162	0,01	0,22448	0,08708	0,05307	0,39589
A14	0,086	0,77	0,905	287	0,366	0,08851	0,09781	-0,10401	0,28103
			0,908	275,605	0,365	0,08851	0,09751	-0,10344	0,28046
A15	0,01	0,92	-0,022	287	0,983	-0,00155	0,07199	-0,14325	0,14014
			-0,022	270,009	0,983	-0,00155	0,07216	-0,14362	0,14051
A16	19,566	0	2,258	287	0,025	0,16794	0,07437	0,02156	0,31432
			2,33	286,304	0,021	0,16794	0,07208	0,02607	0,30982
A17	1,038	0,309	-0,37	287	0,711	-0,03038	0,08199	-0,19175	0,131
			-0,367	261,686	0,714	-0,03038	0,08276	-0,19334	0,13258
A18	0,695	0,405	3,163	287	0,002	0,30973	0,09793	0,11698	0,50249
			3,169	274,419	0,002	0,30973	0,09774	0,11731	0,50216
A19	1,692	0,194	0,704	287	0,482	0,04843	0,06877	-0,08693	0,18378
			0,698	261,807	0,486	0,04843	0,06941	-0,08824	0,18509
A20	0,272	0,603	1,444	287	0,15	0,13762	0,09529	-0,04993	0,32517
			1,447	274,206	0,149	0,13762	0,09513	-0,04965	0,32489
A21	0,078	0,78	2,054	287	0,041	0,21516	0,10475	0,00898	0,42134
			2,054	272,398	0,041	0,21516	0,10476	0,00891	0,42141

A22	0,398	0,529	-0,334	287	0,739	-0,0198	0,0593	-0,13652	0,09692
			-0,332	266,627	0,74	-0,0198	0,05962	-0,13718	0,09758
A23	7,928	0,005	1,563	287	0,119	0,0938	0,06002	-0,02434	0,21194
			1,585	283,827	0,114	0,0938	0,05918	-0,02268	0,21028
A24	2,601	0,108	-0,796	287	0,427	-0,03804	0,04781	-0,13215	0,05606
			-0,776	239,14	0,439	-0,03804	0,04905	-0,13467	0,05859
A25	0,609	0,436	2,679	287	0,008	0,25762	0,09617	0,06833	0,4469
			2,683	274,145	0,008	0,25762	0,09601	0,0686	0,44663
A26	0,3	0,585	0,285	287	0,776	0,0166	0,05821	-0,09797	0,13116
			0,284	266,839	0,777	0,0166	0,05851	-0,0986	0,13179
A27	1,007	0,316	0,413	287	0,68	0,03072	0,07431	-0,11554	0,17698
			0,418	281,343	0,677	0,03072	0,07356	-0,11408	0,17551
A28	0,875	0,35	0,262	287	0,793	0,02475	0,09429	-0,16084	0,21034
			0,264	278,015	0,792	0,02475	0,09374	-0,15979	0,20928

APENDICE C

ANOVA - Escala de Motivação Acadêmica

			Sum ofSquares	df	Mean Square	F	Sig.
DESMOTIVAÇÃO	% INT	BetweenGroups	0,43	8	0,054	0,887	0,528
		WithinGroups	14,855	245	0,061		
		Total	15,285	253			
	CRA	BetweenGroups	2,73	8	0,341	0,465	0,88
		WithinGroups	179,954	245	0,735		
		Total	182,684	253			
EXTREGET	% INT	BetweenGroups	0,403	8	0,05	0,829	0,578
		WithinGroups	14,883	245	0,061		
		Total	15,285	253			
	CRA	BetweenGroups	5,785	8	0,723	1,002	0,435
		WithinGroups	176,899	245	0,722		
		Total	182,684	253			
EXTRIDENT	% INT	BetweenGroups	0,635	8	0,079	1,328	0,23
		WithinGroups	14,65	245	0,06		
		Total	15,285	253			
	CRA	BetweenGroups	6,638	8	0,83	1,155	0,327
		WithinGroups	176,046	245	0,719		
		Total	182,684	253			
EXTRINTROJEÇÃO	% INT	BetweenGroups	0,403	8	0,05	0,829	0,578
		WithinGroups	14,882	245	0,061		
		Total	15,285	253			
	CRA	BetweenGroups	1,501	8	0,188	0,254	0,98
		WithinGroups	181,183	245	0,74		
		Total	182,684	253			
INTRVIVEST	% INT	BetweenGroups	0,946	8	0,118	2,021	0,045
		WithinGroups	14,339	245	0,059		
		Total	15,285	253			
	CRA	BetweenGroups	2,901	8	0,363	0,494	0,86
		WithinGroups	179,783	245	0,734		
		Total	182,684	253			
INTRSABER	% INT	BetweenGroups	0,821	8	0,103	1,738	0,09
		WithinGroups	14,464	245	0,059		
		Total	15,285	253			
	CRA	BetweenGroups	7,025	8	0,878	1,225	0,285
		WithinGroups	175,659	245	0,717		
		Total	182,684	253			
INTREALIZAR	% INT	BetweenGroups	0,617	8	0,077	1,289	0,25
		WithinGroups	14,668	245	0,06		
		Total	15,285	253			
	CRA	BetweenGroups	3,37	8	0,421	0,576	0,798
		WithinGroups	179,314	245	0,732		
		Total	182,684	253			

APENDICE D

Teste t para igualdade de médias – Escala de Avaliação das Metas de Realização

	Teste Levene		Teste T para igualdade de médias						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Dif.	Std. ErrorDif.	Intervalo de confiança (95)%	
								Lower	Upper
B1	5,588	,019	-1,271	287	,205	-,07269	,05721	-,18529	,03991
			-1,249	251,082	,213	-,07269	,05821	-,18733	,04195
B2	,001	,977	-,049	287	,961	-,00315	,06447	-,13004	,12373
			-,049	275,593	,961	-,00315	,06426	-,12967	,12336
B3	1,514	,220	1,657	287	,099	,16411	,09905	-,03084	,35906
			1,660	274,393	,098	,16411	,09886	-,03051	,35873
B4	1,901	,169	,745	287	,457	,06949	,09333	-,11421	,25318
			,752	281,035	,453	,06949	,09243	-,11245	,25142
B5	1,101	,295	-,752	287	,452	-,07099	,09436	-,25671	,11473
			-,757	278,244	,450	-,07099	,09378	-,25561	,11362
B6	,001	,975	,103	287	,918	,01029	,10025	-,18704	,20761
			,103	272,668	,918	,01029	,10024	-,18705	,20762
B7	,310	,578	-,324	287	,746	-,02975	,09169	-,21021	,15072
			-,326	278,043	,744	-,02975	,09115	-,20918	,14969
B8	25,396	,000	3,183	287	,002	,27077	,08506	,10334	,43819
			3,100	237,875	,002	,27077	,08735	,09870	,44284
B9	,178	,673	-,075	287	,940	-,00568	,07553	-,15435	,14300
			-,076	278,348	,940	-,00568	,07507	-,15345	,14209
B10	12,609	,000	1,821	287	,070	,14557	,07994	-,01177	,30292
			1,779	242,062	,077	,14557	,08185	-,01566	,30681
B11	,718	,398	1,017	287	,310	,09545	,09389	-,08936	,28025
			1,013	269,167	,312	,09545	,09418	-,08998	,28088
B12	,170	,680	-,134	287	,894	-,00995	,07444	-,15646	,13656
			-,135	281,475	,893	-,00995	,07367	-,15496	,13507
B13	1,937	,165	,854	287	,394	,07982	,09348	-,10418	,26383
			,848	264,432	,397	,07982	,09415	-,10556	,26521
B14	,108	,743	,491	287	,624	,04683	,09530	-,14074	,23440
			,493	274,923	,623	,04683	,09507	-,14032	,23398
B15	5,978	,015	2,740	287	,007	,26771	,09769	,07544	,45999
			2,703	255,895	,007	,26771	,09904	,07267	,46276
B16	,342	,559	,354	287	,724	,02518	,07113	-,11482	,16518
			,353	269,369	,724	,02518	,07134	-,11526	,16563
B17	5,322	,022	1,264	287	,207	,08409	,06651	-,04682	,21501
			1,245	253,232	,214	,08409	,06757	-,04898	,21716
B18	,686	,408	-,025	287	,980	-,00252	,10024	-,19982	,19477
			-,025	277,002	,980	-,00252	,09977	-,19893	,19388
B19	5,101	,025	,848	287	,397	,06177	,07281	-,08154	,20508
			,869	286,900	,386	,06177	,07109	-,07816	,20170
B20	14,914	,000	2,642	287	,009	,23530	,08905	,06002	,41058

			2,591	247,955	,010	,23530	,09081	,05644	,41415
B21	2,518	,114	-,828	287	,408	-,04765	,05753	-,16089	,06558
			-,816	255,143	,415	-,04765	,05836	-,16258	,06728
B22	,008	,929	,108	287	,914	,00815	,07580	-,14104	,15735
			,108	273,572	,914	,00815	,07572	-,14092	,15722
B23	,090	,765	-,268	287	,789	-,01698	,06344	-,14185	,10788
			-,269	276,559	,788	-,01698	,06317	-,14135	,10738
B24	11,293	,001	1,764	287	,079	,11035	,06256	-,01278	,23347
			1,717	237,278	,087	,11035	,06426	-,01625	,23694
B25	,624	,430	1,024	287	,307	,09409	,09188	-,08675	,27493
			1,029	277,374	,304	,09409	,09141	-,08586	,27404
B26	1,772	,184	,861	287	,390	,05925	,06878	-,07612	,19462
			,858	268,690	,391	,05925	,06902	-,07663	,19513
B27	,016	,899	,183	287	,855	,01237	,06777	-,12101	,14576
			,184	277,477	,855	,01237	,06742	-,12034	,14509
B28	7,825	,006	1,394	287	,164	,08739	,06267	-,03596	,21075
			1,431	287,000	,154	,08739	,06108	-,03282	,20761

APENDICE E

ANOVA - Escala de Avaliação das Metas de Realização

			Sum ofSquares	df	Mean Square	F	Sig.
APRENDER	% INT	BetweenGroups	1,082	21	,052	,842	,666
		WithinGroups	14,203	232	,061		
		Total	15,285	253			
	CRA	BetweenGroups	17,211	21	,820	1,149	,299
		WithinGroups	165,473	232	,713		
		Total	182,684	253			
APROXIMAÇÃO	% INT	BetweenGroups	,711	18	,039	,636	,869
		WithinGroups	14,575	235	,062		
		Total	15,285	253			
	CRA	BetweenGroups	14,874	18	,826	1,157	,299
		WithinGroups	167,810	235	,714		
		Total	182,684	253			
EVITAÇÃO	% INT	BetweenGroups	,744	14	,053	,874	,588
		WithinGroups	14,541	239	,061		
		Total	15,285	253			
	CRA	BetweenGroups	7,692	14	,549	,750	,722
		WithinGroups	174,992	239	,732		
		Total	182,684	253			