

RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESEMPENHO DOS ALUNOS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFRSA

Micaele Fernandes de Paiva¹, Jislene Trindade Medeiros²

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo investigar a relação entre a motivação, as práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos do curso de ciências contábeis da UFRSA. Para tanto, foi aplicado um questionário aos alunos matriculados do 2º ao 9º período no curso de graduação em ciências contábeis da UFRSA, totalizando 137 questionários válidos. A análise dos dados se deu por meio da utilização de técnicas de análise de estatística descritiva e para verificar a influência da motivação acadêmica e das práticas pedagógicas adotadas pelos professores no desempenho acadêmico dos alunos medido pelo Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), utilizou-se o método dos mínimos quadrados ordinários (MQO). Como principais resultados, verifica-se que o grau de motivação dos alunos do curso de contabilidade se classifica como “Motivação Extrínseca, Regulação Integrada”, sendo o grau mais próximo da motivação inata, indicando que, para a amostra, a formação acadêmica capacita para o mercado de trabalho, bem como irá assegurar maior competência profissional. De acordo com os resultados há indícios de que a desmotivação influencia o desempenho acadêmico, porém as motivações intrínseca, extrínseca e as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes não exercem influência no desempenho acadêmico obtido pelos alunos, medido pelo IRA. Verificou-se também indicativos de que alunos mais jovens e solteiros apresentam desempenho acadêmico melhor e que o gênero não é um fator que influencia o desempenho acadêmico dos alunos do curso de ciências contábeis.

Palavras-chave: Escala de Motivação Acadêmica. Práticas pedagógicas. Desempenho acadêmico.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso ao ensino superior é, muitas vezes, visto como o ponto mais importante da vida acadêmica de um indivíduo. Não são poucos os que determinam um abundante esforço em alcançar esse objetivo. Tal esforço se explica pelo fato de que a entrada na universidade pode representar a conquista da satisfação de necessidades psicológicas e sociais, bem como o início do caminho ao sucesso profissional e pessoal.

Numerosos são os que se sentem de maneira semelhante ao descrito. Porém, há grande variedade de situações e desafios enfrentados pelos estudantes, alguns bem-sucedidos e recompensados dos seus esforços, outros insatisfeitos. Tal insatisfação pode, afetando a motivação discente, influenciar negativamente o desempenho escolar e o cumprimento das expectativas que envolvem a educação superior (CUNHA, 2015).

A queda do desempenho escolar ocasionada pelo baixo nível motivacional, além de induzir uma redução no alcance das expectativas, pode também conduzir a formação de cidadãos e profissionais menos qualificados, uma vez que os indivíduos desmotivados determinam menos tempo ou mesmo tempo algum em detrimento de suas atividades

¹ Bacharelanda em Ciências Contábeis.

² Mestra em Ciências Contábeis.

acadêmicas, essa condição pode impedir a formação de sujeitos críticos (PAJARES; SCHUNK, 2001).

Essa conjuntura representa um ponto de relevante discussão, uma vez que o mercado de trabalho exige cada vez mais profissionais habilitados, competentes e com diferenciais que possam colocá-los à frente de seus concorrentes. De acordo com Slomski (2007), um forte fator que se analisa quanto ao desempenho do profissional é justamente a qualidade do ensino recebido na universidade, quanto melhor o desempenho do estudante, melhores serão as chances do profissional estar preparado e competitivo para o mercado de trabalho.

Desse modo, nota-se que para usufruir do melhor modo possível das possibilidades propostas pelo ensino superior, o aluno precisa estar motivado, para que a formação seja completa e o estudante seja plenamente capaz de exercer a sua profissão. Em um panorama mais extenso, é possível dizer que alunos de ensino superior com níveis adequados de motivação podem inclusive contribuir para que o país tenha melhores condições de desenvolvimento. (ALMEIDA, 2012)

Segundo Carmo e Albanez (2016), a motivação dos alunos está relacionada com a qualidade do ensino, com as práticas pedagógicas adotadas pelo corpo docente da instituição e com o comprometimento dos alunos com os estudos. Ainda segundo o estudo, um aluno que não esteja satisfeito ou motivado tem, como última instância, a opção pela evasão do curso.

Em face da notabilidade, a motivação discente é uma questão amplamente discutida no ambiente acadêmico, a temática tem gerado múltiplas abordagens de estudo. Existem assim, diversos trabalhos como os de Sobral (2003), Almeida (2012), Viana e Viana (2012) e Leal *et al.* (2013) que buscaram identificar os fatores que determinam a motivação dos discentes, bem como a sua relação com o desempenho dos alunos, verificando forte ligação entre os dois, de modo que quanto mais motivados estejam, melhor será o seu desempenho acadêmico.

Resultado semelhante foi obtido por trabalhos internacionais sobre a temática, como Kusurkar *et al.* (2013) e Jeno e Diseth (2014). Tais autores usaram a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000) para justificação de sua pesquisa, como foi feito por Carmo e Albanez (2016) e será feito neste trabalho.

Em face da problemática abordada, a presente pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: **qual a relação entre a motivação, as práticas pedagógicas e o desempenho dos alunos do curso de Ciências Contábeis da UFERSA?**

Assim, este trabalho objetiva investigar a relação entre a motivação, as práticas pedagógicas e o desempenho dos discentes do curso de ciências contábeis da UFERSA. Para alcançar o objetivo pretendido, se verificará o grau de motivação dos discentes do curso, posteriormente, serão identificadas as práticas pedagógicas empregadas pelos professores, por fim, se identificará a influência de tais variáveis no desempenho acadêmico dos discentes do curso.

A instigação para este estudo surge das evidências empíricas de trabalhos anteriores a respeito da temática que evidenciam que a motivação discente é o principal desafio encontrado pelos docentes no ambiente acadêmico, bem como o fator que mais influencia o processo ensino-aprendizagem, conforme os estudos de Araújo *et al.* (2015) e Beck e Rausch (2014). Os estudos anteriores demonstram ainda que muitos estudantes veem a atividade acadêmica como um mal necessário para alcançar o objetivo de poder exercer a profissão almejada, como em Leal *et al.* (2013), caracterizando um nível de motivação extrínseca. Através da aplicação da teoria é possível alcançar bons resultados no ambiente acadêmico, como demonstram os estudos de Almeida (2012), Carmo e Albanez (2016), Sobral (2003) e Leal *et al.* (2013).

As constantes transformações do mundo corporativo demandam cada vez mais dos profissionais contábeis competências e habilidades (CARMO *et al.*, 2012), essas exigências manifestam a preocupação em identificar o nível de motivação dos discentes do curso de ciências contábeis da UFERSA, considerando o impacto que a motivação pode exercer na vida acadêmica e posteriormente profissional dos estudantes. Busca-se identificar sob que

fatores as a motivação e as práticas pedagógicas podem influenciar o desempenho acadêmico e assim contribuir para o aprimoramento da metodologia de ensino.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Motivação

A motivação é um impulso que move um indivíduo a determinar esforço e persistir em uma ação ou tarefa, é algo plenamente dependente de fatores pessoais, algo individual que possui ampla variação de pessoa para pessoa (RIBAS, 2008). Sendo provocada por diferentes fatores em diferentes pessoas, cada indivíduo carece de estímulos variados para se sentir motivado, cada pessoa possui a sua própria coleção de fatores estimulantes e retrocedentes. Existem, porém diversas teorias motivacionais que objetivam mapear os impulsos comuns aos indivíduos, buscando entender as incitações que impulsionam o ser humano aos seus objetivos.

Conforme Pérez-Ramos (1990), existem duas teorias motivacionais que merecem destaque, a primeira é a Teoria da Hierarquia de Necessidade de Abraham Maslow (1943), na qual são elencados sete níveis de necessidades humanas que devem ser satisfeitas para se alcançar a motivação. A segunda é a Teoria Bifatorial de Motivação – Higiene, de Frederick Herzberg (1959), segundo a qual o ser humano é influenciado por fatores motivacionais, os quais se presentes geram situação neutra, porém se ausentes geram desmotivação; e fatores higiênicos, que quando ausentes geram situação neutra, porém se presentes geram desmotivação. Porém, a teoria adotada para investigar os questionamentos desta pesquisa será a Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2000), que é bastante utilizada para pesquisas no meio acadêmico e será abordada posteriormente nessa seção.

No ambiente educacional o objetivo da motivação seria o aprendizado, entre suas principais estratégias está o trabalho com a motivação do aluno (CARMO; ALBANEZ, 2016). A metodologia do professor tem grande impressão no aprendizado do aluno, como em sua motivação. Toda a sistematização de ensino do docente, envolvendo desde suas características pessoais às estratégias de aprendizagem que utiliza e a forma como se relaciona com o aluno, tem grande influência sobre a motivação do discente e, conseqüentemente há uma melhora no desempenho (GARRIDO, 1990).

É importante identificar o perfil do estudante do ensino superior para que isso possa auxiliar na compreensão de que fatores levam à sua motivação. A escolha do curso está muitas vezes mais relacionada a fatores externos, como valor social, status profissional ou retorno financeiro do que a identificação que o estudante possa ter com o curso escolhido. Dessa maneira, pode o estudante se portar de forma inerte, realizando poucas anotações das aulas e estudando somente na proximidade das avaliações. A motivação para a continuação na trajetória decorre do resultado das primeiras avaliações. Assim, o corpo docente lida com abundante quantidade de alunos desmotivados (ALMEIDA, 2012).

Ainda segundo Almeida (2012), muitas vezes os alunos conferem os seus problemas motivacionais ao corpo docente e à escola de modo geral. Em contrapartida, os professores atribuem o embaraço motivacional no ambiente escolar aos próprios alunos, por esperarem destes que sejam interessados, autorregulados e tenham disposição para a construção do conhecimento. Assim, há o aparente conflito entre as expectativas de professores e alunos.

2.2. Teoria da Autodeterminação

Conforme Carmo *et al.* (2012) a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985) é uma das mais aceitas teorias no que concerne à motivação discente para a aprendizagem, sendo embasamento para muitas pesquisas com objetivo de evidenciar os efeitos causados e sofridos pela motivação no processo de aprendizagem e desempenho discente.

Na teoria, Deci e Ryan (1985) expressam que a motivação dos seres humanos é inata e espontânea, nasce do querer realizar ações que promovem satisfação ao indivíduo. Segundo a teoria, o ser humano possui naturalmente atributos para autorregular os seus comportamentos a fim de alcançar o seu bem-estar. Os autores fizeram uma analogia com a planta que precisa de água, luz e minerais para se desenvolver. A partir da análise de que as plantas necessitam desses três elementos e que a insuficiência ou inexistência de um deles pode comprometer a sua saúde e integridade, a partir desses três componentes, a planta pode crescer.

Também o ser humano necessita de três elementos básicos para a sua motivação, quais sejam: a autonomia, a competência e o senso de pertencimento, a partir deles, o ser humano pode desenvolver a sua motivação. Porém, essas três necessidades podem ser fortalecidas ou enfraquecidas pelo ambiente. Quanto mais fortalecidas estiverem, mais motivada a pessoa poderá estar, porém, quando uma delas não é suficientemente atendida, a satisfação e o bem-estar do indivíduo se reduzem, dessa forma o ambiente educacional exerce influências positivas e negativas na motivação dos alunos.

Segundo a Teoria da Autodeterminação (1985), os indivíduos diferem em relação ao nível de motivação, que aborda a intensidade motivacional, e ao tipo de motivação, que identifica os porquês da motivação. Os tipos de motivação são basicamente dois: Motivação intrínseca e extrínseca. Na motivação intrínseca, as atividades são realizadas pelo interesse e prazer nelas próprias, sendo o meio e o fim da motivação. Já na motivação extrínseca, o indivíduo realiza as ações em virtude de uma consequência que delas advenha ou para um objetivo final que não a própria atividade.

A motivação extrínseca se divide em diferentes níveis que estão relacionados com a maior ou menor intensidade de internalização dos valores que movem à ação e de autonomia (DECI; RYAN, 1985). Conforme Sobral (2003) a motivação autônoma está relacionada com a maior qualidade de aprendizagem e maiores níveis de persistência.

2.2.1 Escala de motivação acadêmica (EMA)

Segundo a teoria da Autodeterminação, a motivação é contínua, dividindo-se em níveis de autodeterminação que são: motivação intrínseca, extrínseca e a desmotivação. Segundo Durso *et al.* (2016), Vallerand *et al.* (1992), a partir da Teoria da Autodeterminação, desenvolveram a Escala de Motivação Acadêmica. O instrumento foi traduzido para o português pela primeira vez por Sobral (2003), na sua pesquisa sobre a motivação acadêmica do curso de Medicina, após isso, diversos outros estudos nacionais foram realizados com a utilização desse instrumento.

O instrumento traduzido por Sobral (2003) reúne 28 itens, distribuídos em 7 subescalas. Três subescalas correspondem a tipos de motivação intrínseca, três incorporam os tipos de motivação extrínseca e uma procura captar a desmotivação. Gagné e Deci (2005) em seu trabalho apresentaram um *continuum* de autodeterminação (Quadro 1) em que são diferenciados seis tipos de motivação.

Quadro 1 – Continuum da autodeterminação

Comportamento	Ausência de Autodeterminação-----Autodeterminação					
Tipo de Motivação	Desmotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Estilos reguladores	Sem regulação	Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
Lócus de causalidade percebido	Impessoal	Algo externo	Algo externo	Algo interno	Algo interno	Algo interno
Processos reguladores	Ausência de intenção desvalorização, falta de controle	Obediência recompensas e punições externas	Autocontrole ego, Envolvimento, recompensas e punições internas	Importância pessoal, valorização consciente	Concordância consciência	Interesse, prazer e satisfação inerente

Fonte: Carmo e Albanez (2016)

Em sua pesquisa Cavenaghi (2009) descreveu os níveis do *continuum* da Autodeterminação. Para a autora, a desmotivação é caracterizada pela falta de intenção do estudante em agir. Esse estado é caracterizado pelo menosprezo à atividade, pela ausência do sentimento de capacidade para alcançar determinado objetivo e pela baixa expectativa de resultados através da atividade.

A regulação externa é o tipo de motivação extrínseca menos autodeterminado, quando as ações são determinadas por elementos externos. É quando, por exemplo, o aluno estuda para alcançar boas notas e assim satisfazer o desejo dos seus pais, são comportamentos executados para receber uma recompensa ou evitar uma punição externa.

A regulação introjetada é outro tipo de motivação extrínseca, porém envolve um comportamento com regulação internalizada, ainda que não pessoalmente aceita. As ações são realizadas como meio de autoafirmação, não é um comportamento com preocupação de mostrar capacidade para outras pessoas, mas para evitar sentimento de culpa e baixa autoestima.

A regulação identificada é também extrínseca, porém autodeterminada, ela é regulada externamente, porém o estudante realiza as ações por analisar que elas são de valor e importância. Essa regulação se configura, por exemplo, no aluno que executa as atividades por ter consciência de que são importantes para o seu processo de aprendizagem.

A regulação integrada é o último nível da motivação extrínseca e o mais autodeterminado. Nesse nível, o estudante além de ver a atividade como importante no processo de aprendizagem, ele também a aderiu como sendo sua, ele a aceita e valoriza integrando-a a si.

A motivação intrínseca é a motivação propriamente dita, motivação inata. Não se buscam recompensas ou fugas de punições, a atividade por si é o meio e o fim da motivação, é o modo espontâneo das necessidades psicológicas e o interesse está na atividade em si. O estudante executa as atividades porque aquilo lhe dá prazer.

2.2 Estudos Anteriores

No quadro 2 são apresentadas evidências empíricas de resultados anteriores de pesquisas que se fundamentaram na Teoria da Autodeterminação, na aplicação da EMA e no estudo do desempenho acadêmico, destacando seus principais objetivos e resultados.

Quadro 2: Estudos anteriores

Tema	Autores	Objetivo do Trabalho	Principais resultados
EMA	Almeida (2012)	Identificar o perfil motivacional dos alunos de nível superior, bem como os fatores relacionados à sua motivação	Alunos obtiveram maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação; alunos valoriza cursos que proporcionam crescimento pessoal e contribuição para a qualificação técnica; mulheres e alunos mais velhos apresentaram níveis mais autônomos de motivação; alunos concluintes apresentaram menores resultados nos níveis mais autônomos de motivação; alunos participantes de projetos apresentaram tipos mais autônomos de motivação.
	Carmo e Albanez (2016)	Apontar o grau de motivação dos estudantes da FEA-USP por meio da escala de motivação	Constatou-se que a maioria dos alunos se encontra motivada, porém a maioria dos respondentes discorda que as práticas

		acadêmica (EMA)	pedagógicas adotadas mantenham os alunos interessados.
	Sobral (2003)	Analisar características da motivação de estudantes de medicina e sua relação com fatores acadêmicos no início do curso, pondo à prova uma versão da Escala de Motivação Acadêmica (EMA).	Os achados revelaram níveis satisfatórios de consistência interna, estabilidade temporal moderada e matriz de correlação das subescalas geralmente consistente. O perfil de respostas mostrou predominância de motivação autônoma e variação sexual. Os resultados dão suporte à validade do instrumento e ao seu uso no estudo de motivação universitária.
Teoria da Autodeterminação	Leal <i>et al.</i> (2013)	Avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública, à luz da Teoria da Autodeterminação	As expectativas dos discentes de Ciências Contábeis, quando esses ingressam na universidade, estão predominantemente ligadas aos benefícios profissionais, sendo o curso apenas o meio para alcançarem o que desejam. Observa-se, entre os universitários estudados, uma motivação bem diversificada para a aprendizagem. Os fatores ambientais afetam a motivação intrínseca dos indivíduos
Desempenho acadêmico	Araújo <i>et al.</i> (2016)	Mapear os principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade no ingresso na carreira e nas fases posteriores,	Os principais problemas enfrentados pelos docentes foram: “falta de motivação dos alunos”; “heterogeneidade das classes”; “quantidade de trabalho administrativo”; “salas muito grandes”; e “falta de tempo”.
	Beck e Rausch (2014)	Verificar a percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau em relação aos fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem.	A motivação, interesse de aprender, compromisso com a disciplina e execução das atividades, foram identificadas como as atitudes mais impactantes no processo ensino-aprendizagem.

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Como verificado nos trabalhos citados no quadro 2, os resultados dão suporte à eficiência da EMA em identificar o nível de motivação dos diferentes grupos do corpo discente. Também é possível constatar a relação entre a o desempenho dos alunos e o grau de motivação acadêmica que é apontada como principal desafio no exercício da docência e o principal fator que influencia o processo ensino-aprendizagem.

3. METODOLOGIA

3.1 Tipologia da Pesquisa

Quanto ao objetivo, esta é uma pesquisa descritiva, visto que, segundo Gil (2002) tem como objetivo descrever características de uma determinada população, neste caso,

discentes do curso de ciências contábeis, estabelecendo relações entre variáveis pela utilização de coleta de dados.

Quanto a sua abordagem, trata-se de uma pesquisa quantitativa, na qual a coleta dos dados se dará por meio da utilização de um questionário estruturado e a análise dos dados, por meio de técnicas de estatística descritiva e pelo Método dos Mínimos Quadrados Ordinários.

3.2 População de Pesquisa

A amostra deste estudo foi composta pelos discentes matriculados entre o segundo e o nono período do curso de ciências contábeis da UFERSA no semestre 2017.1, sendo classificada como intencional e não probabilística, visto que a escolha dos respondentes se deu por conveniência e acessibilidade. De acordo com a estrutura curricular da graduação em ciências contábeis é composta por nove períodos. Dessa forma, os respondentes encontram-se nas mais diversas fases do curso, o que possibilita realizar comparações sobre os níveis de desempenho e motivação dos discentes ao decorrer do curso. O primeiro período não foi objeto de estudo pois os discentes não possuem Índice de Rendimento Acadêmico, não sendo possível realizar as relações com a motivação e as práticas pedagógicas.

3.3 Coleta e Tratamento dos Dados

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação presencial de um questionário, elaborado com base no aplicado por Carmo e Albanez (2016), sendo este estruturado em 3 partes: as características pessoais do discente, a Escala de Motivação Acadêmica e as práticas pedagógicas adotadas pela UFERSA. Observa-se que a primeira parte do questionário será de respostas objetivas, na segunda e terceira partes se adotará a escala *likert* para as respostas de 1 “discordo totalmente” a 7 “concordo totalmente”.

A participação na pesquisa será voluntária e será informado que nenhum respondente será identificado individualmente e também a respeito do sigilo das informações.

3.4 Variáveis do questionário

A primeira parte do questionário é constituída de sete perguntas que objetivam colher características pessoais da população, bem como o seu Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) e assim traçar um perfil dos discentes o curso.

Quadro 3 –Perfil e desempenho dos respondentes

Variáveis	Descrição
1. Gênero	Feminino; masculino
2. Idade	Preenchimento livre
3. Estado civil	Solteiro (a), casado (a)
4. Trabalha	Não; Sim
5. Período	Semestre que o discente está cursando
6. IRA	Índice de rendimento acadêmico do respondente

Fonte: Adaptado Carmo e Albanez (2016)

A segunda parte do questionário, com respostas em escala *Likert*, irá identificar a motivação dos discentes participantes da amostra com base na Escala de Motivação Acadêmica (EMA) utilizada por Sobral (2003); Almeida (2012); Leal *et al.* (2013) e Carmo e Albanez (2016), a seguir:

Quadro 4–Escala de Motivação Acadêmica

Desmotivação e Graus de Motivação		Código	Respectivas Afirmações
Desmotivação		Desmotivação_1	Honestamente, não sei por que venho à faculdade; acho que estou perdendo meu tempo na UFERSA.
		Desmotivação_2	Já tive boas razões para vir à faculdade; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.
Motivação Extrínseca	Regulação externa	Reg_ext_1	Venho à faculdade para não ter muitas faltas e acabar sendo reprovado por isso.
		Reg_ext_2	Ver meus amigos é o principal motivo por que venho à faculdade.
	Regulação Introjetada	Reg_intr_1	Venho à faculdade porque me sinto importante quando estou sendo bem-sucedido na faculdade.
		Reg_intr_2	Venho à faculdade porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.
	Regulação Identificada	Reg_iden_1	Venho à faculdade porque acredito que com o diploma da UFERSA conseguirei uma ocupação bem remunerada futuramente e/ou ter destaque profissional.
		Reg_iden_2	Venho à faculdade porque as atividades de aulas são muito importantes para o meu aprendizado.
	Regulação Integrada	Reg_int_1	Venho à faculdade porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.
		Reg_int_2	Venho à faculdade porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.
Motivação Intrínseca		Motivação Intrínseca_1	Venho à faculdade pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.
		Motivação Intrínseca_2	Venho à faculdade pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.

Fonte: Adaptado Carmo e Albanez (2016)

Na terceira parte do questionário, também em escala *Likert* de 7 pontos, os discentes responderão sobre as suas percepções quanto ao ambiente acadêmico, apresentando as suas impressões sobre as práticas pedagógicas adotadas pela universidade. As perguntas são apresentadas no quadro 5.

Quadro 5 – Práticas Pedagógicas adotadas no curso de ciências contábeis da UFERSA

Abrangência	Afirmação
Estratégia ensino-aprendizagem	Possuo um relacionamento amistoso com a maioria dos meus professores, ou seja, posso contar com eles, mesmo em períodos fora da aula.
	O modo como as aulas são preparadas envolvem atividades práticas e recursos audiovisuais que mantêm os alunos atentos.
	A maioria dos meus professores possui grande conhecimento sobre o assunto da disciplina, mas as aulas deixam a desejar.
Pesquisa	Tenho professores que estimulam a pesquisa e carreira acadêmica.
Mercado de trabalho	A metodologia aplicada e a estrutura curricular fazem-me sentir preparado para o mercado de trabalho.

Fonte: Adaptado Carmo e Albanez (2016).

3.5. Análise dos Dados

A análise dos dados coletados foi realizada por meio de quatro pontos: (1) descrição geral do perfil dos respondentes; (2) percentuais obtidos pela Escala de Motivação Acadêmica; (3) percentuais obtidos nas questões relativas às práticas pedagógicas na UFERSA; e (4) análise por meio de estatísticas descritivas e Análise de Regressão Múltipla.

A análise de regressão múltipla será realizada para verificar o relacionamento entre as variáveis investigadas e o desempenho dos discentes medido através do IRA. O método de regressão adotado será o Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), visto que este método permite que sejam controlados outros fatores que, de maneira simultânea, afetam a variável dependente (WOOLDRIDGE, 2013). Desse modo, o modelo a ser utilizado neste estudo pode ser expresso pela seguinte equação:

$$IRA_n = \beta_0 + \beta_1 iDes_Mot_n + \beta_2 iMot_Ext_n + \beta_3 iMot_Intr_n + \beta_4 iMot_Inden_n + \beta_5 iMot_Int_n + \beta_6 iMot_Intris_n + \beta_7 Prat_Ens_Apr_n + \beta_8 Pesq_n + \beta_9 Mer_Trab_n + \beta_{10} G\acute{e}nero_n + \beta_{11} idade_n + \beta_{12} EstCivil_n + \beta_{13} Trabalha_n + \sum \beta_{14} Semestre_n + \varepsilon t$$

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Perfil dos Respondentes

A pesquisa obteve 137 questionários respondidos integralmente e a Tabela 1 apresenta a descrição do perfil dos respondentes que foi construído com base na primeira parte do questionário aplicado.

Tabela 1 – Descrição da amostra

Variável		Respondentes	%	N
Gênero	Feminino	68	49,64	137
	Masculino	69	50,36	
Idade	Até 19 anos	12	8,76	137
	20 a 25 anos	67	48,91	
	26 a 30 anos	33	24,09	
	Acima de 30 anos	25	18,25	
Período	2º semestre	22	16,06	137
	3º semestre	22	16,06	
	4º semestre	15	10,95	
	5º semestre	16	11,68	
	6º semestre	16	11,68	
	7º semestre	9	6,57	
	8º semestre	12	8,76	
	9º semestre	25	18,25	
Trabalha	Sim	93	67,88	137
	Não	44	32,12	
Estado Civil	Solteira (a)	96	70,07	137
	Casada (o)	41	29,93	

Fonte: Dados de pesquisa, 2017.

Da Tabela 1 pode-se observar que a pesquisa teve participação equilibrada entre respondentes em relação ao gênero, visto que 50% da amostra é composta por respondentes do gênero masculino e 50% do gênero feminino. Quanto à idade, a maioria dos respondentes tem entre 20 e 25 anos, também representando aproximadamente 50% do total.

Em relação ao semestre frequentado pelos participantes, podemos observar um certo equilíbrio entre o 2º e o 3º período, representando 16,06%, assim como entre o 5º e o 6º, sendo 11,68%. Os semestres 4, 7 e 8 apresentaram os menores índices representantes

e o 9 apresentou o maior número de respondentes (18,25%), porém não é possível determinar que os alunos que se declararam matriculados no 9º período sejam de fato concluintes, uma vez que é necessário considerar que, segundo informações da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), o desnivelamento do curso é representado por 80% dos alunos, ou seja, 80% estão matriculados em disciplinas que não são do período o qual os alunos deveriam estar. Com relação às demais variáveis, aproximadamente 70% dos respondentes declararam que trabalham, igual índice dos alunos solteiros.

4.2 Escala de Motivação Acadêmica

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos da segunda parte do questionário de pesquisa aplicado, referente aos níveis de motivação, conforme a Escala de Motivação Acadêmica.

Tabela 2 – Frequência das respostas referentes à Escala de Motivação Acadêmica

Variáveis		Discordo		Indiferente		Concordo	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Desmotivação_1		133	97,08	1	0,73	3	2,19
Desmotivação_2		129	94,16%	6	4,38%	2	1,46
Motivação Extrínseca	Reg_ext_1	123	89,78	6	4,38	8	5,84
	Reg_ext_2	125	91,24	6	4,38	6	4,38
	Reg_intr_1	38	27,74	17	12,41	82	59,85
	Reg_intr_2	15	10,95	13	9,49	109	79,56
	Reg_iden_1	17	12,41	9	6,57	111	81,02
	Reg_iden_2	10	7,30	4	2,92	123	89,78
	Reg_int_1	6	4,38	6	4,38	125	91,24
	Reg_int_2	3	2,19	4	2,92	130	94,89
Motivação Intrínseca_1		7	5,11	10	7,30	120	87,59
Motivação Intrínseca_2		21	15,33	21	15,33	95	69,34
		n = 137					

Fonte: Dados de pesquisa, 2017.

Cada variável da Tabela 2 foi representada por duas perguntas do questionário, como visto no Quadro 4, constante na Metodologia. Quanto à desmotivação pode-se observar que mais de 90% dos participantes discordam das afirmações que diziam “Honestamente, não sei porque venho à faculdade; acho que estou perdendo meu tempo na UFERSA” e “Já tive boas razões para vir à faculdade; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar”, indicando baixo nível de desmotivação entre os discentes.

O percentual de concordância vai aumentando ao longo da escala de Motivação Extrínseca, sendo que as afirmações referentes à “motivação extrínseca, regulação externa” apresentam baixo grau de concordância, tal resultado indica que a motivação dos alunos apresenta grau de autodeterminação mais elevado.

Merecem destaque as afirmações relativas à “motivação extrínseca, regulação integrada”: “venho à faculdade porque creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional” e “venho à faculdade porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto”. Elas tiveram as maiores frequências de aceitação por parte dos respondentes, 94,89% e 91,24% respectivamente.

Dessa forma, evidencia-se que os alunos que participaram da pesquisa estão no nível motivação extrínseca, Regulação Integrada, esse é o nível mais autodeterminado da motivação extrínseca e o mais próximo da motivação inata, indicando que os a amostra encontra-se motivada, resultado semelhante ao obtido por Carmo e Albanes (2016).

Com base nas afirmativas apresentadas no questionário, referente à EMA foi possível ainda, afirmar que os alunos frequentam a universidade pois acreditam que assim estarão melhor preparados e mais competentes para o mercado de trabalho. Tal resultado é

compatível pelo proposto por Leal *et al.* (2013) que afirmam que muitos estudantes veem a atividade acadêmica como um mal necessário para alcançar o objetivo de poder exercer a profissão almejada, caracterizando um nível de motivação extrínseca.

4.3 Práticas Pedagógicas

A Tabela 3 apresenta os resultados referentes à percepção dos respondentes quanto às práticas pedagógicas adotadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis da UFERSA. Dos dados, é possível afirmar que a amostra tem bom relacionamento com o corpo docente e acredita ter incentivo à pesquisa acadêmica.

Tabela 3 – Frequência das respostas referentes referente às Práticas Pedagógicas da UFERSA

Variáveis	Discordo		Indiferente		Concordo	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Est_ens_aprend_1	22	16,06	18	13,14	97	70,80
Est_ens_aprend_2	26	18,98	30	21,90	81	59,12
Est_ens_aprend_3	53	38,69	30	21,90	54	39,42
Pesquisa	25	18,25	17	12,41	95	69,34
Mercado de trabalho	19	13,87	26	18,98	92	67,15
n = 137						

Fonte: dados de pesquisa, 2017.

Em relação as perguntas que avaliaram a estratégia ensino-aprendizagem adotadas pelos docentes da do curso de contabilidade da UFERSA, verifica-se que 70,80% afirmaram possuir um relacionamento amistoso com a maioria dos meus professores e poder contar com eles, mesmo em períodos fora da aula (Est_ens_aprend_1). Observa-se que para aproximadamente 60% as aulas são preparadas envolvendo atividades práticas e recursos audiovisuais que mantêm os alunos atentos (Est_ens_aprend_2) e para apenas 39,42% dos alunos do curso de contabilidade e embora os professores tenham um bom conhecimento da disciplina, as aulas “deixam a desejar” (Est_ens_aprend_3).

Ainda com base nos resultados apresentados na Tabela 3, ressalta-se que para aproximadamente 70% dos discentes do curso de contabilidade da UFERSA os professores estimulam a pesquisa e carreira acadêmica e a estrutura curricular, assim como as metodologias aplicadas fazem-me sentir preparado para o mercado de trabalho.

Assim, observa-se que, de modo geral, os alunos de contabilidade estão satisfeitos com às práticas pedagógicas empreendidas na UFERSA. Esse resultado que vai de encontro ao de Carmo e Albanez (2016) no qual os alunos discordaram das práticas pedagógicas.

4.4 Influência da motivação e das práticas pedagógicas no desempenho acadêmico

A Tabela 4 são apresentados os resultados obtidos a partir do Método dos Mínimos Quadrados Ordinários, onde foi analisada a influência da motivação e das práticas pedagógicas no desempenho acadêmicos. Observa-se que o poder explicativo do modelo é de 28,97%, logo as variáveis utilizadas nesse estudo explicam aproximadamente 30% do desempenho acadêmico dos alunos do curso de ciências contábeis medido pelo IRA.

Tabela 4 – Influência da motivação e das práticas pedagógicas no desempenho acadêmico

Variáveis		Coef.	Erro-padrão1*	t	p-valor
Constante		6,842	0,657	10,42	0,000*
Desmotivação		1,105	0,368	3,00	0,003**
Motivação Extrínseca	Regulação externa	0,242	0,270	0,90	0,372
	Regulação Introjeteada	- 0,095	0,201	- 0,47	0,636
	Regulação Identificada	0,141	0,243	0,58	0,562
	Regulação Integrada	0,114	0,263	0,43	0,665
Motivação Intrínseca		- 0,155	0,234	- 0,66	0,508

Estratégia ensino-aprendizagem	0,260	0,329	0,79	0,431
Pesquisa	- 0,227	0,334	- 0,68	0,497
Mercado de Trabalho	- 0,395	0,184	- 0,21	0,830
Gênero (feminino)	0,002	0,174	0,01	0,992
Idade	- 0,021	0,012	- 1,71	0,091***
Trabalha	0,232	0,188	1,23	0,220
Estado civil (solteira)	0,387	0,190	2,03	0,044**
3º semestre	0,099	0,323	0,31	0,758
4º semestre	- 0,157	0,305	- 0,51	0,608
5º semestre	0,355	0,314	1,13	0,261
6º semestre	- 0,197	0,408	- 0,48	0,629
7º semestre	0,525	0,332	1,58	0,116
8º semestre	- 0,092	0,314	- 0,29	0,770
9º semestre	- 0,391	0,280	- 1,40	0,165
Descrição				
R ²			0,2897	
F-statistic			3,68	
Prob (F-statistic)			0,000*	
Shapiro-Wilk			0.00135	
White heteroskedasticity test (<i>p-value</i>)			0.0019**	
VIF			1,66	

Fonte: Resultados da Pesquisa, 2017.

^{1*} Erros-padrão robusto.

*, ** e *** denotam, respectivamente, significância de 1%, 5% e 10%.

Na tabela 4 observa-se que a variável Desmotivação apresentou significância estatística a 5% e com sinal positivo. Logo, há indícios de que o fato do estudante não estar desmotivado contribui positivamente para o seu desempenho acadêmico, ou seja, quanto menor sua desmotivação para com o curso, maior o desempenho do aluno. Por outro lado, as variáveis referentes as motivações extrínsecas e intrínseca encontradas não foram significantes a 1%, 5% e 10%. Dessa forma, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca não exercem influência no desempenho acadêmico dos alunos do curso de ciências contábeis da UFERSA. Tais resultados podem ser relacionados com a teoria dos dois fatores (HERZBERG, 1959), sendo a motivação um fator higiênico para o desempenho acadêmico.

As variáveis Estratégia ensino-aprendizagem, Pesquisa e Mercado de trabalho também não apresentaram coeficientes significantes a 1%, 5% e 10%, sendo assim possível afirmar que as práticas pedagógicas e não apresentaram influência sobre o desempenho acadêmico dos respondentes.

Assim como a Desmotivação, a variável Estado Civil Solteiro(a) apresentou nível de significância a 5% com sinal positivo, sendo possível afirmar que os alunos solteiros apresentam melhor desempenho acadêmico quando comparados com alunos casados. Observa-se que a variável idade também apresentou influência sobre o desempenho acadêmico, a variável apontou significância a 10% com sinal negativo, desse modo há indicativos de que quanto maior a idade dos respondentes menor é o desempenho acadêmico do aluno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo investigar a motivação acadêmica, por meio da Escala de Motivação Acadêmica, baseada na teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2000) e as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para que se pudesse analisar a relação entre essas variáveis e o desempenho acadêmico dos discentes do curso de ciências contábeis da UFERSA.

Para atingir o objetivo proposto, foram utilizados questionários para a coleta de dados e realizada a análise dos resultados por meio da utilização de técnicas de estatística descritiva e Regressão Linear pelo Método dos Mínimos Quadrados Ordinários para verificar a influência das variáveis da EMA e das práticas pedagógicas no desempenho acadêmico dos alunos de contabilidade. Os questionários foram aplicados aos alunos matriculados do 2º ao 9º período do curso no semestre 2017.1, totalizando 137 questionários válidos para os fins da pesquisa, pois foram descartados aqueles que se encontravam incompletos ou inapropriados.

Em relação a Escala de Motivação Acadêmica, constatou-se que os alunos têm a motivação localizada na Regulação Integrada, sendo o nível mais autodeterminado e mais próximo da motivação inata dentro os níveis de Motivação Extrínseca, o estudante acredita a faculdade irá prepara-lo para o mercado de trabalho e já a aderiu como sendo sua, aceitando-a e valorizando-a.

Quanto às práticas pedagógicas adotadas pelos professores do curso de Ciências Contábeis, a pesquisa permitiu afirmar que os alunos respondentes estão satisfeitos com a metodologia aplicada, resultado que vai de encontro ao de Carmo e Albanez (2016) no qual os alunos discordaram das práticas pedagógicas. Os respondentes possuem bom relacionamento com o corpo docente, bem como aprovam o método das aulas e a preparação dos professores. Ainda foi possível observar que os alunos se sentem incentivados à pesquisa e à carreira acadêmica, bem como sentem que a matriz curricular os prepara para o mercado de trabalho.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 4, pôde-se inferir que o fato dos alunos estarem motivados não exerceu influência sobre o desempenho acadêmico, em contrapartida, a pesquisa indicou que a desmotivação influi o desempenho, de modo que os alunos não estão desmotivados, logo têm um bom desempenho acadêmico. De tal modo, o fato de estarem motivados não os faz desenvolver melhor desempenho, porém ao chegar ao nível de desmotivação o rendimento tenderia a diminuir. Tais resultados vão de encontro ao proposto por Sobral (2003), Almeida (2012) e Viana e Viana (2012), pois ambos afirmam que tanto maior será o desempenho acadêmico dos estudantes quanto mais motivados estejam.

Apesar das práticas pedagógicas adotadas não ser um fator que tem influência sobre o desempenho, observou-se que, o perfil dos respondentes apresentou influência no rendimento, sendo a idade inversamente proporcional ao desempenho acadêmico e os respondentes solteiros detentores de melhor rendimento quando comparados aos casados.

A pesquisa teve como principal limitação o tamanho da amostra, pois não foi possível alcançar todos os discentes matriculados nos semestres avaliados e houve número considerável de questionários não respondidos completamente.

Como sugestão para os próximos estudos é possível propor uma análise mais profunda a respeito do perfil dos alunos analisados, visto que as variáveis apresentaram influência sobre o desempenho acadêmico. Ressalta-se ainda a necessidade de se estudar que fatores podem levar a desmotivação desses alunos, tendo em vista que esse é mais um fator capaz de levar à queda do rendimento acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. M. S. **A Motivação do aluno no ensino superior**: Um estudo exploratório. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ARAÚJO, T. S; LIMA, F. D. C; OLIVEIRA, A. C. L.; MIRANDA, G. J. Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 93-105, jan./fev./mar./abr. 2015.

BECK, F.; RAUSCH, R. B. Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 38-58, maio/ago. 2014.

CARMO, C. R. S., MIRANDA, G. J., LEAL, E. A. Motivação discente para a aprendizagem das disciplinas do curso de ciências contábeis. **ReCont: Registro Contábil**, v. 3, n. 3. 2012.

CARMO, B. M. B.; ALBANEZ, T. Relação entre motivação dos alunos e práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 12, n. 2, p. 96-116, abr./jun. 2016.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Revista Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 248-261, jul., 2009.

CUNHA, J. V. A. Quem está ficando para trás? Uma Década de Evasão nos Cursos Brasileiros de Graduação em Administração de Empresas e Ciências Contábeis. **REPeC**, Brasília, v. 9, n. 2, art. 1, p. 124-142, abr./jun. 2015.

DURSO, S. O.; CUNHA, J. V. A.; NEVES, P. A.; TEIXEIRA, J. D. T. Fatores Motivacionais para o Mestrado Acadêmico: uma Comparação entre Alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. **Revista de Contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, v. 27, n. 71, p. 243-258, mai./jun./jul./ago. 2016.

GARRIDO, I. Motivacion, emocion y accion educativa. In: MAYOR, L.; TORTOSA, F. (Ed.) **Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional**. Bilbao: Desclee de Brower, 1990. p.264-343.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HERZBERG, F. **The Motivation to work**. New York: Wiley, 1959.

JENO, L. M.; DISETH, A. A self-determination theory perspective on autonomy support, autonomous self-regulation, and perceived school performance. **Reflecting Education**, Institute of Education, University of London, v. 9, n. 1, p. 1-20, jul., 2014.

KUSURKAR, R.; TEN CATE, Th.; VOS, C.; WESTERS, P.; CROISET, G. How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. **Advances in health science education**, v. 18, p. 57-69, mar., 2013.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: Uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista de contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, mai./jun./jul./ago., 2013.

MASLOW, A. H. **A theory of human motivation**. Psychological Review, 50: 390-6, 1943.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. H. **Self-beliefs and school success**: Self-efficacy and self-concept in academic settings. London: AblexPublishing, 2001.

PÉREZ-RAMOS, J. Motivação no trabalho: abordagens teóricas. **Psicologia-USP**, São Paulo, 1(2): 127-140, 1990.

RIBAS, F.C. **Variações motivacionais no ensino e aprendizagem de inglês em contexto de escola pública**. 2008. 410 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de

Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

RYAN, Richard. M.; CONNELL, James P.; DECI, Edward. L. A. **Motivational analysis of self-determination and self-regulation in education**. New York: Academic Press, 1985. pp. 16-31.

RYAN, Richard. M.; DECI, Edward. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definition sand new directions. **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, p. 54-67, 2000.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEARP/USP**, v. 1, n. 1, p. 87 - 103 set./dez. 2007.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 025-031, jan./fev./mar./abr., 2003.

VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., BLAIS, M. R., BRIÈRE, N. M., SENÉCAL, C., VALLIÈRES, E. F. On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: evidence on concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. **Educational and Psychological Measurement**, 53(1), 160-172. 1993.

VIANA, G. S., VIANA, A. B. N. Atitude e motivação em relação ao desempenho acadêmico de alunos do curso de graduação em administração em disciplinas de estatística: Formação de clusters. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 523–558, jul./ago./set., 2012.

WOOLDRIDGE, J.M. (2013). **Introductory econometrics**: A modern approach. Mason, OH: South-Western, Cengage Learning, 2013.