

Motivação Discente no Ensino a Distância em Gestão Pública Sob a Óptica da Autodeterminação

Student Motivation in Distance Learning in Public Management From the Perspective of Self-Determination

ISSN 2177-8110
DOI: 10.18264/eadf.v10i2.1022

João Rafael Martelo^{1*}
Ruy Fernandes da Silva Costa¹
Wagner Dantas de Souza Junior¹
Sidnei Celerino da Silva¹

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Rua Universitária, 1619, Bairro Universitário - Cascavel, Paraná - Brasil.

*jrmnetword@hotmail.com

Resumo

A Teoria da Autodeterminação da psicologia procura explicar a motivação dos indivíduos a partir de fatores intrínsecos que orientam a ação dos sujeitos. No ambiente do ensino, esta teoria contribui para explicar os fatores que influenciam o desempenho do acadêmico. Neste contexto, este trabalho tem por objetivo avaliar os fatores que influenciam o nível de motivação dos discentes de um curso de ensino a distância em gestão pública de uma Instituição de Ensino Superior pública brasileira, à luz da Teoria da Autodeterminação. Foi utilizada a aplicação da análise fatorial por meio da Escala de Motivação Acadêmica, com adaptações ao ensino a distância, em uma amostra de 188 estudantes. Os resultados apontam que os fatores relacionados ao prazer de descobrir coisas novas, de ampliar o próprio conhecimento e a auto superação à vivência de estímulos são influenciadores da motivação intrínseca dos alunos. Já os fatores relacionados à crença de que a formação universitária aumentará a competência profissional, a provação individual de sucesso nos estudos e a possibilidade de obter um emprego de prestígio no futuro, são os principais elementos que influenciam extrinsecamente os alunos do ensino a distância.

Palavras-chave: Teoria da autodeterminação. Motivação discente. Ensino a distância.



Recebido 23/ 04/ 2020
Aceito 06/ 08/ 2020
Publicado 14/ 08/ 2020

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: COSTA, J. R. M. et al. Motivação Discente no Ensino a Distância em Gestão Pública sob a Óptica da Autodeterminação. **EaD em Foco**, v. 10, n. 2, e1022, 2020.
DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i2.1022>

Student motivation in distance learning in public management from the perspective of self-determination

Abstract

The Psychology Self-Determination Theory seeks to explain the motivation of individuals based on intrinsic factors that guide the action of the subjects. In the teaching environment, this theory contributes to explain the factors that influence the academic performance. In this context, this work aims to assess the factors that influence the level of motivation of students in a distance learning course in public management of a Brazilian public higher education institution, in the light of the Theory of Self-Determination. The application of factor analysis using the Academic Motivation Scale was used, with adaptations to distance learning, in a sample of 188 students. The results show that the factors related to the pleasure of discovering new things, of expanding one's own knowledge and self-overcoming the experience of stimuli, are influencers of the students' intrinsic motivation. Factors related to the belief that university education will increase professional competence, the individual test of success in studies and the possibility of obtaining a prestigious job in the future, are the main elements that extrinsically influence distance learning students.

Keywords: *Theory of self-determination. Student motivation. Distance learning.*

1. Introdução

A teoria da motivação do indivíduo surgiu na psicologia por meio de estudos que visavam compreender a escolha individual do homem nas práticas que moldavam o seu cotidiano, como o trabalho e as relações interpessoais. Estas escolhas foram estudadas sob uma óptica de fatores intrínsecos e extrínsecos que influenciavam o nível de motivação. A Teoria da Autodeterminação surge com o avanço destes estudos, com o objetivo de compreender quais componentes e fatores promovem tipos de motivação (VROOM, 1964; PORTER; LAWLER, 1968; DECI; RYAN, 1985).

Os fatores intrínsecos de motivação abrangem o saber para realizar coisas e para vivenciar estímulos. Já os fatores extrínsecos incluem a regulação por identificação, introjeção e regulação externa. Para complementar, há o conceito de desmotivação, que corresponde à ausência de percepção de motivações intrínsecas ou extrínsecas pelo indivíduo (SOBRAL, 2003).

Genari (2006) afirma que os estudos sobre a autodeterminação individual observam a motivação do indivíduo e sua personalidade, com ênfase nas necessidades psicológicas inatas, nas tendências evolutivas e nas condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal. Assim, este campo de conhecimento contribui para o autodesenvolvimento de fatores psicossociais que influenciam a ação humana.

No contexto de aprendizagem educacional, o diagnóstico da motivação auxilia a compreender os fatores que levam os alunos a aproveitarem melhor seus estudos, em relação aos outros que se apresentam desinteressados e são omissos quanto à sua formação (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). A compreensão destas características específicas auxilia a elaboração de unidades didáticas em cursos presenciais

e a distância, pois encontra os aspectos capazes de influenciar positivamente a motivação dos alunos e o seu envolvimento com as tarefas de aprendizagem (CARMO, 2014).

Guimarães (2008) relata que são poucas as pesquisas empíricas que tratam sobre a motivação no ensino superior, principalmente na modalidade de ensino a distância. No Brasil, pesquisas recentes retrataram os fatores motivacionais sobre a perspectiva da autodeterminação em nível conceitual ou empírico, porém no ensino presencial (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH 2004; LOPES et al., 2015; DURSO et al., 2016; BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017).

Dessa forma, este estudo tem como questão orientadora: quais são os fatores intrínsecos e extrínsecos da autodeterminação individual que motivam os discentes no ensino a distância?

Para responder a essa pergunta, o objetivo desta pesquisa consiste em avaliar a motivação dos discentes ingressantes em um curso Tecnólogo em Gestão Pública na modalidade de ensino a distância de uma IES pública, à luz da Teoria da Autodeterminação. Para atingir esta proposta, a pesquisa está dividida em etapas, que são: identificar os fatores que influenciam a motivação nos alunos pela Escala de Motivação Acadêmica e verificar quais fatores da motivação ou desmotivação são predominantes entre os discentes do ensino a distância, por meio de análise fatorial e discutir os resultados.

A contribuição científica desta pesquisa reside na avaliação empírica da motivação do aluno no ensino superior a distância. Socialmente, espera-se proporcionar uma reflexão crítica por parte dos coordenadores de cursos, docentes e tutores de ensino, com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância. Gerencialmente, espera-se contribuir com as IES para a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem que motivem os alunos e os façam permanecerem e concluírem o curso com êxito.

2. Motivação estudantil

2.1 Motivação e a teoria da autodeterminação

Vroom (1964) propôs o primeiro estudo sobre a motivação, o que se conhece hoje como a teoria da expectativa. Para o autor, a motivação depende de recompensas sobre o desempenho individual, de percepções que se tem do esforço individual e do vínculo entre esforço orientado para o desempenho e o desempenho efetivo.

Em continuidade aos estudos, Porter e Lawler (1968) propuseram que a motivação poderia ser subdividida em duas vertentes: intrínseca e extrínseca. Para eles, a intensidade da motivação que o indivíduo está disposto a fazer depende do valor que o mesmo atribui à recompensa e da probabilidade que este julga existir na materialização da recompensa. O valor atribuído às recompensas pelo indivíduo vai depender das recompensas extrínsecas, como condições de trabalho, e intrínsecas, como o sentimento de autorrealização, que resultam da satisfação de uma necessidade quando uma tarefa é realizada e o objetivo atingido.

Nesse cenário, o nível de desempenho individual no cumprimento de uma tarefa é determinado pela sua percepção do que lhe é exigido e da sua capacidade para a execução da tarefa (PORTER; LAWYER, 1968). Portanto, a percepção sobre a certeza de recompensas influencia a intensidade da satisfação individual.

Com o objetivo de compreender os componentes essenciais dos dois tipos de motivação apresentados por Porter e Lawler (1968), Deci e Ryan (1985) propuseram a Teoria da Autodeterminação. Os autores observaram que a motivação do indivíduo está relacionada com a sua personalidade, com foco nas ne-

cessidades psicológicas inatas, nas tendências evolutivas e nas condições contextuais, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (GENARI, 2006).

A tipologia de Deci e Ryan (1985) pode ser categorizada desta maneira:

- **Motivação intrínseca:** divide-se em três tipos: I) motivação para saber, que corresponde ao fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre de aprender, explorar ou entender; II) motivação para realizar coisas, que é o fazer algo pelo prazer e satisfação que decorre da busca de realização ou criação de coisas; III) motivação intrínseca para vivenciar estímulos, similar ao fazer algo, a fim de experimentar sensações estimulantes, de natureza sensorial ou estética (DECI; RYAN, 1985);
- **Motivação extrínseca:** da mesma forma, divide-se em três tipos: I) regulação por identificação, que é o fazer algo porque se decidiu fazê-lo; II) regulação por introjeção, que equivale ao fazer algo porque se pressiona a si próprio a fazê-lo; III) regulação externa, que se relaciona ao fazer algo porque se sente pressionado por outros a fazê-lo (DECI; RYAN, 1985);
- **Desmotivação:** para os autores, a desmotivação corresponde à ausência de motivos intrínsecos ou extrínsecos (DECI; RYAN, 1985).

Para mensurar a influência da motivação no contexto do ensino, pesquisas como as de Vallerand et al. (1992; 1993) contribuíram para desenvolver um instrumento para a aferição da motivação estudantil, a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). No Brasil, Sobral (2003) foi um dos pioneiros a analisar a motivação de estudantes de medicina a partir dessa perspectiva. Posteriormente, diversos estudos, até os dias de hoje, possuem o interesse em compreender os fatores que determinam a motivação acadêmica no ensino presencial e a distância no país.

2.2 Motivação acadêmica no ensino presencial e EaD no Brasil

Desde a década de 1980, diversos pesquisadores discutem conceitos e estabelecem métricas com o objetivo de mensurar a motivação acadêmica sob a perspectiva da autodeterminação, tais como Yamachi (1980), Harter (1981), Palenzuela (1987), Vallerand et al. (1992; 1993), Amabile et al. (1994), Guimarães, Bzuneck e Sanches (2002), Sobral (2003), Guimarães e Boruchovitch (2004), Guimarães (2008), Engelmann (2010), Lopes et al. (2015), Durso et al. (2016), Borges, Miranda e Freitas (2017) e Schnell (2017).

Guimarães e Boruchovitch (2014) explicam que a saúde psicológica e o desenvolvimento dos indivíduos derivam da motivação intrínseca; podem ser explicadas por três elementos para a sua concepção: autonomia, competência e a necessidade de pertencer ou estabelecer vínculos. Dessa maneira, no contexto de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula devem ser fonte de satisfação desses fatores, para que a motivação intrínseca e extrínseca possa ocorrer. O professor tem um papel essencial na promoção do clima favorável em sala de aula e no estímulo ao desenvolvimento dessas orientações motivacionais nos acadêmicos.

Em sua pesquisa, Carmo (2014) observa que a teoria da autodeterminação preceitua que os indivíduos possuem necessidade de se sentirem capazes e autodeterminados, de maneira a se considerarem motivados de forma intrínseca. As motivações de cada pessoa são distintas, sendo influenciadas pelo contexto e pela sua interação com necessidades psicológicas individuais.

No entanto, no contexto do ensino superior, Lopes et al. (2015) encontraram evidências de que não há diferenças entre a motivação de alunos em IES pública ou privada. As diferenças de motivação, segundo os autores, parecem estar ligadas mais ao gênero, estágio no curso e idade do aluno. De forma complementar, a pesquisa de Durso et al. (2016) encontrou como fatores positivos da motivação intrínseca o gênero feminino, a idade, o recebimento de bolsa de iniciação científica e a baixa renda, como propulsores da motivação.

Borges, Miranda e Freitas (2017), analisando a motivação de estudantes do curso de Ciências Contábeis no ensino superior presencial, encontram uma maior abrangência da motivação intrínseca e extrínseca por regulação externa dos estudantes. Estas evidências sinalizam que alguns estudantes se esforçam espontaneamente para obter um bom rendimento escolar, porém outros cursam o ensino superior sob motivação predominante nos benefícios que o ensino oferece, tal como reconhecimento social, conclusão do curso e obtenção do diploma para, posteriormente, elevar a probabilidade de se obter um bom emprego ou remuneração.

No ensino a distância, a motivação do aluno pode ser influenciada pela dinâmica de ensino. A educação a distância é uma modalidade de ensino que possui como característica principal a mediação entre aluno e professor por meio de tecnologias de informação e comunicação, sendo suas atividades centradas no aluno (MUGNOL, 2009; BRITO et al., 2016). Devido a essas características, é necessário que os alunos sejam estimulados pelos professores e pela interação com a plataforma virtual, a fim de prender a atenção e motivá-los por longos períodos de estudos até a conclusão do curso.

Segundo Brito et al. (2016), o perfil do aluno de EaD possui relação com a sua independência intelectual e a sua autonomia, e necessita, por questão de formato, de disciplina e autogestão de seu tempo na dedicação aos estudos. A educação a distância possui vantagens em relação ao ensino presencial, como, por exemplo, a escolha do horário de estudo, e como desvantagem, o sentimento de isolamento por parte do aluno na realização dos seus estudos sozinho. Exige-se, assim, uma grande motivação do aluno para continuar o curso desejado (FERREIRA; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

No que se refere à motivação na EaD, Cramer et al. (2002) afirmam que os métodos utilizados por esta modalidade de ensino não influenciam as atitudes e expectativas dos alunos, mas que sofrem influência direta de seu processo de motivação interna. Bennet e Kottasz (2001) afirmam que a motivação do aluno está ligada ao curso por intermédio do seu envolvimento com as aulas, contato com colegas, local propício para desenvolvimento das discussões e questionamentos. Para os autores, esses fatores proporcionam maior motivação e melhores expectativas em relação aos resultados finais do curso, que sofrem influência do método utilizado na EaD.

Os pesquisadores Isler e Machado (2013), ao estudarem os fatores que influenciam a motivação dos discentes em cursos na modalidade EaD, identificaram que os principais fatores de influência sobre o processo motivacional são as características da personalidade do discente (autodeterminação e autorregulação da aprendizagem), a formação e o desempenho da equipe envolvida na organização (tutores, professores e gestores) e as possibilidades e a acessibilidade aos recursos tecnológicos e didáticos envolvidos. Para os autores, esses fatores poderiam ser considerados os pilares que sustentam o processo motivacional do estudante envolvido na modalidade a distância. Assim, estudar os componentes que determinam a motivação à luz da autodeterminação torna-se importante para o desenvolvimento do ensino a distância no país.

3. Metodologia

A pesquisa pode ser caracterizada metodologicamente como descritiva, quantitativa e por levantamento (GIL, 2002). A população do estudo compreende 359 alunos iniciantes do curso de Tecnólogo em Gestão Pública na modalidade EaD, ofertado por uma IES Pública, que estão divididos em dez polos na região oeste do estado do Paraná. A amostra foi composta por 188 alunos, convidados via *e-mail*, através de um questionário *on-line*, para avaliar a sua motivação em relação ao EaD.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), desenvolvida por Vallerand et al. (1992; 1993), traduzida para o português por Sobral (2003) e aplicada por diversos autores no ensino do Brasil (SOBRAL, 2003; GUIMARÃES, 2008; ENGELMANN, 2010; LOPES et al., 2015;

DURSO et al., 2016; BORGES et al., 2017; SCHNELL, 2017). O questionário reúne 28 itens distribuídos em 7 subescalas, sendo três relacionados aos tipos de motivação intrínseca, três incorporam a motivação extrínseca e uma capta a desmotivação ou ausência de motivação, classificado como Modelo de Aferição da Motivação.

O questionário utiliza uma escala Likert ordinal de sete pontos para mensuração da resposta, onde 1 representa “nenhuma correspondência”, 4 “correspondência moderada” e 7 “total correspondência”. Para facilitar a compreensão por parte dos alunos do curso EaD, foram realizadas alterações sutis no texto do Questionário EMA, sem que sua essência fosse prejudicada. Foi realizado um pré-teste com 11 alunos da pós-graduação *stricto sensu* da mesma IES para avaliar o modelo ajustado. Após sugestões de melhoria, chegou-se ao modelo aplicado.

Com objetivo de avaliar o nível de confiabilidade do instrumento de coleta quanto dos fatores encontrados, foi utilizado o Alpha de Cronbach (HAIR Jr. et al., 2010), aplicado às questões agrupadas em cada uma das dimensões da análise, para verificação da sua consistência interna e, portanto, a confiabilidade dos resultados. Todos os coeficientes foram superiores ao valor de 0,7, conforme recomenda a literatura (HAIR Jr. et al., 1998), e a média geral de todos os alfas foi de 0,86, garantindo a confiabilidade das respostas.

Todos os dados foram tabulados em planilha, aplicando-se como procedimentos de análise de dados a análise fatorial, com auxílio do *software* SPSS. Feitas as ponderações metodológicas, pôde-se proceder à análise dos resultados.

4. Resultados

4.1 Perfil dos respondentes

Na amostra de 188 respondentes do estudo, verifica-se que 122 indivíduos são do gênero feminino (64,9%) e 66 do gênero masculino (35,1%). Sobre o estado civil dos alunos, constatou-se que 69,2% são casados ou possuem união estável, o que pode intuir que quase 70% dos mesmos possuem obrigações familiares. Um fato que influencia diretamente no tempo disponível para os estudos refere-se às horas semanais trabalhadas. O que se observou na amostra é que 64,9% dos alunos trabalham 30 ou mais horas por semana, sendo a maioria ocupada em organizações públicas (62,8%) e 26,6% em organizações privadas.

O nível de escolaridade dos estudantes também foi tratado na pesquisa. Dado que o curso de tecnólogo em gestão pública é considerado como nível superior, esperava-se que quase a totalidade dos alunos possuísse titulação de nível médio. No entanto, 42,6% afirmaram já possuir o ensino superior completo e, desses, quase 18% ter pós-graduação concluída, sendo uma segunda graduação.

4.2 Tipo de motivação predominante entre os discentes

Em média, os alunos da EaD consideram a motivação intrínseca (0,80) mais associada ao desenvolvimento do seu aprendizado do que a motivação extrínseca (0,74) e a desmotivação (0,72). Na motivação intrínseca, a motivação para o saber teve a maior carga fatorial (0,86) em relação à motivação para realizar (0,79) e para experimentar (0,75), e o menor desvio padrão dos três grupos (1,77), indicando uma menor discordância em relação a este tópico no grupo e um maior nível de associação com o aprendizado para os respondentes.

Na motivação extrínseca, a regulação identificada (0,80) possui maior influência no grupo, seguida da regulação introjetada (0,77) e da regulação externa (0,65), sendo o seu desvio padrão da regulação identificada o menor dos três no grupo. O nível de desmotivação apresentou a menor carga fatorial das três di-

mensões analisadas (0,72), indicando menor associação com aprendizado na percepção dos respondentes do que os outros tópicos. O desvio padrão foi o menor entre todas as dimensões do grupo, indicando menor variação na concordância das respostas obtidas. Os resultados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Resultado da análise fatorial e estatística descritiva dos dados

	Tipo de motivação	Questão EMA	Carga fatorial	Alfa de Cronbach	Média dos itens do grupo	Desvio padrão
Motivação Intrínseca	Motivação para Saber	Q2	0.81	0.95	5.44	1.77
		Q9	0.88			
		Q16	0.88			
		Q23	0.85			
	Motivação para Realizar	Q6	0.82	0.88	4.67	1.91
		Q13	0.85			
		Q20	0.75			
		Q25	0.76			
	Motivação para Experimentar	Q4	0.68	0.87	4.48	1.83
		Q11	0.83			
		Q18	0.74			
		Q25	0.77			
Média Geral para Motivação Intrínseca			0.80	0.90	4.86	1.84
Motivação Extrínseca	Regulação Identificada	Q3	0.76	0.90	5.25	1.91
		Q10	0.80			
		Q17	0.79			
		Q24	0.85			
	Regulação Introjetada	Q7	0.75	0.87	4.56	2.13
		Q14	0.75			
		Q21	0.73			
		Q28	0.86			
	Regulação Externa	Q1	0.47	0.84	4.94	2.06
		Q8	0.80			
		Q15	0.65			
		Q22	0.70			
Média Geral para Motivação Extrínseca			0.74	0.87	4.92	2.03
Desmotivação	Q5	0.79	0.75	1.76	1.46	
	Q12	0.60				
	Q19	0.65				
	Q26	0.84				

Sobre a desmotivação, a amostra demonstrou aversão a esse elemento, pois numa escala que variou de 1 (nenhuma correspondência) e 7 (total correspondência), obteve-se a média do grupo de resposta em

1,763. Isso demonstra que a desmotivação não se encaixou no perfil dessa turma. Lopes et al. (2015) também encontrou resultados nesta faixa média, de 1,45 para IES pública e 1,46 para IES privada, indicando baixo fator de desmotivação em alunos do curso de ciências contábeis no estado da Bahia.

A média geral do Alfa de Cronbach de todos os grupos é, pelo menos, 0,70, e a carga fatorial de quase todos os itens atingiram valores aceitáveis superiores a 0,6, recomendados pela literatura. Duas questões tiveram valor abaixo de 0,6 (Q1 e Q12), porém não prejudicam a média e o resultado geral. Na análise da correlação interna, os testes KMO e de esfericidade de Bartlett apresentaram números aceitáveis (0,89 e Sig.0,0), indicando resultados relevantes.

4.3 Fatores que motivam os discentes

Os fatores que mais motivam os discentes do curso na modalidade EaD analisado, em relação à motivação intrínseca, são no estímulo do saber, pelo prazer que se sente quando se descobrem coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes (Q9 = 0.88) e pelo prazer que se tem em ampliar o próprio conhecimento sobre assuntos que me atraem (Q16 = 0.88). No estímulo de realização individual, a motivação advém pelo prazer que se sente quando ao superar a si mesmo em algumas de suas realizações pessoais (Q13 = 0.85); na vivência de estímulos, que, para uns, a universidade ou o estudar corresponde a um prazer (Q11 = 0.83)

Os fatores que mais motivam os discentes de maneira extrínseca são: na regulação identificada, a crença de que a formação universitária aumentará a competência profissional (Q24 = 0.85); na regulação introjetada, para a provação individual de que o mesmo pode ter sucesso nos estudos (Q28 = 0.86); na regulação externa, a fim de obter um emprego de prestígio no futuro (Q8 = 0.80). Esses resultados são similares ao estudo de Borges et al. (2017), que encontraram altos níveis de motivação sob regulação externa em alunos do curso presencial de ciências contábeis.

No entanto, cabe ressaltar que a amostra obtida é de uma turma iniciante do curso EaD em Gestão Pública, e deve-se tomar precaução na interpretação dos resultados. Apesar de essa dimensão obter uma média baixa nos itens do grupo, um fator que obteve grande associação nas respostas foi o item que correspondia a não entender o que se está fazendo neste curso (Q26 = 0.80). Provavelmente, esta resposta estará em concordância aos alunos que estão cursando a graduação pela primeira vez.

De qualquer modo, os resultados divergem de alguns resultados de estudo de Durso et al. (2016) e Schnell (2017), para o mesmo perfil de amostra (alunos iniciantes), porém na modalidade presencial. Diferentemente, o autor obteve em amostras de IES privadas a maior ênfase na perspectiva dos alunos que acreditam que a formação universitária ajuda a preparar melhor para a carreira profissional escolhida e, similarmente, a crença de que a formação universitária aumentará a competência como profissional.

Em IES públicas, no entanto, o autor obteve a ênfase nas respostas de maior motivação dos alunos correspondentes à necessidade do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada no futuro (Schnell, 2017). Da mesma forma, Durso et al. (2016) evidenciam que acadêmicos de ciências contábeis possuem foco no mercado de trabalho e seu desempenho acadêmico está relacionado à sua carreira profissional.

Portanto, os resultados encontrados nesta pesquisa sugerem que os alunos da modalidade do ensino a distância podem apresentar componentes e fatores motivacionais divergentes dos alunos da modalidade presencial, e que cabe as IES compreender quais estímulos melhor correspondem às necessidades de cada turma.

A Teoria da Autodeterminação se mostra relevante para compreender os fatores que influenciam a motivação intrínseca e extrínseca, e a ausência destes, denominada desmotivação. A teoria contribui para

análise da motivação de alunos ingressantes da modalidade EaD e complementa os estudos que influenciam o processo de ensino e aprendizado para a melhoria do ensino superior brasileiro.

5. Conclusão

Esse estudo foi desenvolvido com propósito de analisar os fatores motivacionais dos estudantes do ensino superior, do curso de tecnólogo em gestão pública na modalidade EaD de uma IES Pública, à luz da Teoria da Autodeterminação. O estudo dividiu-se em duas etapas, sendo a primeira identificar qual o tipo de motivação (extrínseca e intrínseca) ou desmotivação que predomina entre os discentes do EaD por meio da Escala de Motivação Acadêmica e diagnosticar os fatores que influenciam a motivação nos alunos, extrínseca (externa, introjetada ou identificada), ou intrínseca (experimental, realizar ou saber).

Os fatores que mais motivam em relação à motivação intrínseca são o prazer de descobrir coisas novas (Q9 = 0.88) e o prazer em ampliar o próprio conhecimento (Q16 = 0.88); o prazer da autossuperação (Q13 = 0.85); a vivência de estímulos que, para alguns, a universidade/estudar é um prazer (Q11 = 0.83)

Os fatores que mais motivam os discentes de maneira extrínseca são a crença de que a formação universitária aumentará a competência profissional (Q24 = 0.85), a provação individual de que o mesmo pode ter sucesso nos estudos (Q28 = 0.86) e a possibilidade de obter um emprego de prestígio no futuro (Q8 = 0.80).

Os resultados sugerem que alunos da EaD podem apresentar componentes e fatores motivacionais diferentes dos alunos da modalidade presencial. A Teoria da Autodeterminação se presta a auxiliar na compreensão dos fatores que influenciam a motivação intrínseca, extrínseca e da desmotivação, contribuindo com os estudos que influenciam sobre o processo de ensino-aprendizado no ensino brasileiro. Espera-se que este estudo tenha contribuído para a compreensão do tema e que novos estudos possam emergir sobre a motivação na EaD.

Dentre as limitações do estudo, cita-se a obtenção de dados somente em uma IE Pública e de alunos ingressantes no curso modalidade EaD. Comparar esses resultados com outros cursos, principalmente de gestão pública EaD, na modalidade presencial ou a distância, em outras universidades públicas ou, ainda, privadas, seria de grande valor para estudos futuros.

Estudos direcionados aos fatores motivacionais por meio de métodos etnográficos, da pesquisa-ação, e utilizando outras técnicas para coleta e análise de dados, como o uso de entrevistas e as análises narrativa e do discurso, também se mostram relevantes para aprofundamento do tema. Outra perspectiva que pode ser empregada é a relação da motivação com heurísticas cognitivas ou traços de personalidade, relacionadas ao processo de ensino e aprendizado.

Referências

- AMABILE, T. M.; HILL, K. G.; HENNESSEY, B. A.; TIGHE, E. M. The Work Preference Inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. **Journal of personality and social psychology**, v. 66, n. 5, p. 950, 1994.
- BENNETT, R.; KOTTASZ, R. Marketing undergraduates' attitudes towards query-based instructional machines as a possible learning medium. **British Journal of Educational Technology**, v. 32, n. 4, p. 471-482, 2001.
- BORGES, M. S.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, S. C. A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 14, n. 32, p. 89-107, 2017.

- BRITTO, L. C.; MINCIOTTI, S. A.; CRISPIM, S.; ZANELLA, W. Motivos da escolha da educação a distância: o aluno como consumidor. **Revista de Administração IMED**, v. 6, n. 2, p. 206-220, 2016.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea, v. 3, p. 9-36. In: BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno: contribuição da psicologia contemporânea**. São Paulo: Vozes, 2001.
- CARMO, C. R. S. Motivação discente no curso de bacharelado em ciências contábeis: um estudo comparativo entre alunos da modalidade presencial e alunos da modalidade a distância. **ConTexto**, v. 14, n. 26, p. 7-18, 2014.
- CRAMER, S. S.; HAVICE, W. L.; HAVICE, P. A. Attitudes toward Computer-Mediated Distance Training. **Journal of Technology Studies**, v. 28, n. 1, p. 70-75, 2002.
- DECI, E.; RYAN, R. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour**. New York: Plenum, 1985.
- DURSO, S. D. O.; CUNHA, J. V. A. D.; NEVES, P. A.; TEIXEIRA, J. D. V. Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: Uma comparação entre alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas a luz da Teoria da Autodeterminação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 27, n.71, p. 243-258, 2016.
- ENGELMANN, E. **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010.
- FERREIRA, Z. N.; MENDONÇA, G. A. A.; MENDONÇA, A. F. O perfil do aluno de educação a distância no ambiente telepresencial. 2007. **ABED-Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/417200794130AM.pdf>>. Acesso em janeiro de 2020.
- GENARI, C. H. M. **Motivação no contexto escolar e desempenho acadêmico**. Dissertação de Mestrado. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, vol. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- GUIMARÃES, S. É. R. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008.
- GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 1, p. 11-19, 2002.
- HAIR Jr., J. F.; et al. **Multivariate data analysis**. UpperSaddle River: Prentice Hall, 2010.
- HARTER, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. **Developmental Psychology**, v. 17, n. 3, p. 300-312, 1981.
- ISLER, G. L.; MACHADO, A. A. Motivação discente em cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD): fatores que influenciam. **Revista Nupem**, v. 5, n. 9, p. 67-84, 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 Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.
- LOPES, L. M. S.; et al. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: uma análise com discentes de Ciências Contábeis da Bahia na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v.1, n.1, p. 21-39, 2015.

- MUGNOL, M. A. Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.
- PALENZUELA, D. L. Teoría y evaluación de la motivación intrínseca y la autodeterminación: hallazgos preliminares. **Psychological Assessment**, v. 3, n. 2, p. 233-263, 1987.
- PORTER, L. W.; LAWLER, E. E. **Managerial attitudes and performance**. Homewood, Ill, R.D. Irwin, 1968.
- SCHNELL, M. **Influência dos fatores motivacionais no desempenho de estudantes do curso de Ciências Contábeis: um estudo multicaso sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2017. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2017.
- SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 25-31, 2003.
- VALLERAND, R. J.; PELLETIER, L. G.; BLAIS, M. R.; BRIERE, N. M.; SENEAL, C.; VALLIERES, E. F. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, v. 52, n. 4, p. 1003-1017, 1992.
- _____. On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. **Educational and Psychological Measurement**, v. 53, n. 1, p. 159-172, 1993.
- VROOM, V. H. **Work and motivation**. New York: John Wiley & Sons, 1964.
- YAMAUCHI, H. An analysis of scales to measure achievement-related motives. **Japanese Journal of Educational Psychology**, v. 28, n. 4, p. 275-283, 1980.