



MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DE PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DE NEGÓCIOS PARA A CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS

THE MOTIVATION OF STUDENTS IN PROFESSIONAL MASTER'S DEGREE PROGRAMS IN THE BUSINESS AREA TO CONTINUE THE STUDIES

LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS DE LOS PROGRAMAS DE MASTER PROFESIONAL DEL ÁREA EMPRESARIAL PARA CONTINUAR LOS ESTUDIOS

Recebido em: 12-06-2021

Avaliado em: 22-07-2021

Reformulado em: 16-08-2021

Aceito para publicação em: 16-11-2021

Publicado em: 15-06-2022

Editor Responsável: Denise Mendes da Silva

Deise Ferreira¹

Marco Aurélio Gomes Barbosa²

Ana Paula Capuano da Cruz³

Alexandre Costa Quintana⁴

RESUMO

O estudo, descritivo e quantitativo, tem como objetivo investigar o nível motivacional de alunos de programas de mestrado profissional na área de Negócios, de Instituições de Ensino Superior brasileiras, para ingressar no doutorado. Para tanto, realizou-se uma survey *online* na qual a motivação de 140 alunos para dar continuidade aos seus estudos foi avaliada por meio da Escala de Motivação Acadêmica, fundamentada à luz da Teoria da Autodeterminação. Os resultados indicam que os alunos estão motivados intrinsecamente para ingressar no doutorado, apresentando um Índice de Autodeterminação da Motivação alto. Além disso, foi constatado que o nível motivacional dos alunos não apresenta diferenças estatísticas em relação ao curso e a fase do mestrado que está sendo cursada. O estudo contribui para a ampliação da discussão da motivação dos alunos de programas de mestrado profissional. Demonstrando que apesar de possuírem um perfil mais voltado para o mercado de trabalho, sua motivação para ingressar no doutorado está ligada ao prazer e satisfação que resultam da oportunidade de aprender coisas novas e da ampliação dos conhecimentos sobre assuntos de interesse do aluno. Pelo fato de a motivação ser um estímulo relevante no processo de ensino-aprendizagem, a principal implicação do estudo é evidenciar a necessidade de elaboração de ações para fomentar a motivação dos alunos antes de seu ingresso no doutorado, como realização de workshops com os possíveis candidatos, análise do perfil motivacional no processo seletivo, e trabalhar estímulos intrínsecos nos alunos matriculados no programa na condição de aluno especial.

Palavras-chave: Motivação. Teoria da Autodeterminação. *Stricto Sensu*. Negócios.

¹ Mestranda em Contabilidade no Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3260-9748>, E-mail: ferreira_deise@hotmail.com

² Doutor em Ciências Contábeis pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS; Professor do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5574-4168> E-mail: marcobarbosa@furg.br

³ Doutora em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo – FEA/USP; Professora do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6064-1614>; E-mail: anapaulacapuanocruz@hotmail.com

⁴ Doutor em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo – FEA/USP; Professor do Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-9465>; E-mail: professorquintana@hotmail.com

ABSTRACT

The study, descriptive and quantitative, aims to investigate the motivational level of students from professional master's programs in the Business area, from Brazilian Higher Education Institutions, to enter the doctorate. To do so, we conducted an online survey in which we analyzed the motivation of 140 students to continue their studies using the Academic Motivation Scale, based on the Theory of Self-Determination. The results indicate that students are intrinsically motivated to enter the doctoral program, showing a high the Self-Determination of Motivation Index. In addition, we have found that students' motivational level does not differ statistically to the course and the phase of the master's course being taken. The study contributes expanding the discussion on the students' motivation in professional master's programs. It demonstrates that despite having a profile more oriented towards the labor market, their motivation to enter the doctorate program is linked to the pleasure and satisfaction that results from the opportunity to learn new things and the expansion of knowledge on subjects of interest to the student. Because motivation is a relevant stimulus in the teaching-learning process, the main implication of the study is to highlight the need to develop actions to encourage students' motivation before entering the doctorate, such as holding workshops with potential candidates. , analysis of the motivational profile in the selection process, and work with intrinsic stimuli in students enrolled in the program as special students.

Keywords: Motivation. Self-Determination Theory. *Stricto Sensu*. Business.

RESUMEN

El estudio, descriptivo y cuantitativo, tiene como objetivo investigar el nivel motivacional de estudiantes de maestrías profesionales en el campo de los Negocios, de Instituciones de Educación Superior Brasileñas, para ingresar al doctorado. Para ello, se realizó una encuesta online en la que se evaluó la motivación de 140 estudiantes para continuar sus estudios mediante la Escala de Motivación Académica, basada en la Teoría de la Autodeterminación. Los resultados indican que los estudiantes están intrínsecamente motivados para ingresar al doctorado, presentando un alto Índice de Autodeterminación de Motivación. Además, se encontró que el nivel motivacional de los estudiantes no presenta diferencias estadísticas en relación al curso y la fase del máster que cursa. El estudio contribuye a ampliar la discusión sobre la motivación de los estudiantes en los programas de maestría profesional. Demostrando que a pesar de tener un perfil más enfocado al mercado laboral, su motivación para ingresar al doctorado está asociado al placer y satisfacción que resultan de la oportunidad de aprender cosas nuevas y la ampliación de conocimientos sobre temas de interés para el estudiante. Dado que la motivación es un estímulo relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la principal implicación del estudio es resaltar la necesidad de desarrollar acciones para fomentar la motivación de los estudiantes antes de su ingreso al doctorado, como la realización de talleres con los posibles candidatos, análisis del perfil motivacional en el proceso de selección, y trabajo los estímulos intrínsecos en los alumnos matriculados en el programa como alumnos especiales.

Palabras-clave: Motivación. Teoría de la autodeterminación. *Stricto Sensu*. Negocio.

1 INTRODUÇÃO

A motivação é uma força que move o comportamento humano, tornando-se assim responsável pelo início, continuidade e conclusão de uma ação (Ryan & Deci, 2000). Portanto, ao abordar o contexto da pós-graduação *Stricto Sensu*, a motivação é tida como algo que impulsiona o aluno rumo ao ingresso em um curso de mestrado ou doutorado, colaborando para a sua permanência e conclusão no prazo determinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Wilkesmann, Fischer & Virgillito, 2012).

Considerando que a motivação do indivíduo pode variar em quantidade e qualidade, Edward L. Deci e Richard M. Ryan desenvolveram a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*), na qual a motivação é dividida em três tipos (níveis): desmotivação (ou ausência de motivação), motivação intrínseca e motivação extrínseca (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017). Estas se relacionam com a razão, interna e/ou externa, que leva o indivíduo a ter um determinado comportamento (Ryan & Deci, 2000). Assim sendo, a Teoria da Autodeterminação fornece subsídios para a compreensão da motivação humana (Ryan & Deci, 2019).

Em razão disso, ela é amplamente utilizada para avaliar a motivação no contexto educacional, principalmente no ensino superior (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Leal et al., 2013; Lynch et al., 2018; Souza & Miranda, 2019). Para tanto, são utilizadas escalas, como é o caso da *Echelle de Motivation en Education* (Vallerand et al., 1989) desenvolvida com base nos pressupostos da Teoria da Autodeterminação, validada e traduzida para o inglês por Vallerand et al. (1992). No Brasil, essa escala foi traduzida/adaptada para o português por Sobral (2003), que a denominou de Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Desde então, ela tem sido aplicada em diversos estudos, especialmente no ambiente acadêmico (Sobral, 2008; Durso et al., 2016; Alcantara et al., 2019).

Importa ressaltar que a motivação é relevante em todos os níveis educacionais (Lens et al., 2008), especialmente na *Stricto Sensu*, visto que as exigências impostas e as pressões referentes ao cumprimento de prazos e para a conclusão do curso tendem a ser maiores que dos demais níveis (Meurer et al., 2019). Por conta disso, é necessário que a motivação acadêmica dos alunos desses cursos seja explorada, principalmente porque diversas razões podem estar relacionadas a decisão do indivíduo em continuar os seus estudos em nível de mestrado e doutorado (Hegarty, 2010).

Dessa forma, os alunos podem frequentar a pós-graduação porque desejam obter recompensas externas, como uma melhor remuneração, ou pela vontade de adquirir conhecimento (Hegarty, 2010; Lima filho, 2016). Sobre isso, Ryan e Deci (2000) alegam que cada tipo de motivação pode trazer resultados diferentes. Confirmando empiricamente essa alegação, os achados de Borges, Miranda e Freitas (2017) indicam que os graduandos com motivação intrínseca apresentaram melhor desempenho acadêmico em comparação com aqueles que estavam frequentando a universidade por razões externas (Borges et al., 2017).

De forma igual, porém, analisando doutorandos, Sakurai et al. (2017) apontam que alunos que iniciaram o doutorado com baixa motivação estavam significativamente menos satisfeitos com seus estudos. Portanto, a motivação acadêmica pode atuar como um sinalizador de sucesso na trajetória acadêmica do aluno (Miranda et al., 2019).

Assim sendo, considerando que o mercado de trabalho busca por profissionais cada vez mais qualificados e que estejam preparados para cumprir as demandas do mundo globalizado, seja para atuar na docência ou na gestão, se torna relevante conhecer as aspirações acadêmicas dos alunos dos programas de mestrado para continuar com os estudos, principalmente pela influência da motivação na vida acadêmica dos alunos (Ferreira et al., 2016; Lynch et al., 2018).

No Brasil, mais especificamente na área de Negócios, existem diversas opções de programas de mestrado acadêmico e profissional. No mestrado acadêmico os alunos buscam preparação para se tornar um pesquisador e/ou professor, necessitando geralmente que seja realizado um doutorado para atuar em universidades, principalmente nas federais (Takahashi et al., 2010). O mestrado profissional, apesar de também habilitar para o magistério, foca na qualificação profissional e, por conta disso, tem como público alvo os indivíduos que desejam aplicar a teoria científica à prática profissional (Takahashi et al., 2010).

Com base nessa comparação, percebe-se que a realização de um doutorado pelos alunos dos programas de mestrado profissional se torna arbitrária, tendo em vista que muitas vezes o aluno, ao ingressar nesse tipo de programa, já está estabelecido no mercado de trabalho, buscando aprimoramento prático, qualificação e valorização profissional (Takahashi et al., 2010; Ferreira et al., 2016). Desse modo, é relevante investigar a motivação dos alunos desses programas para ingressar no doutorado (Fung et al., 2017).

Recentemente, Alcantara et al. (2019) verificaram o nível motivacional dos alunos dos mestrados acadêmicos em Ciências Contábeis para ingressar no doutorado. Constataram que os alunos investigados demonstravam entusiasmo em dar sequência a carreira acadêmica, e que o doutorado representava a junção do retorno financeiro com o prazer e satisfação de estudar e realizar novas tarefas (Alcantara et al., 2019). Desse modo, surge a inquietação se os alunos dos mestrados profissionais, mesmo com seu perfil mais voltado para o mercado de trabalho (Takahashi et al., 2010; Ferreira et al., 2016) e pela não obrigatoriedade do título de doutor, estão motivados a dar continuidade aos seus estudos. Por esse motivo, o presente estudo questiona: **Qual o nível motivacional de alunos de mestrados profissionais na área de Negócios para ingressar no doutorado?** Para tanto, objetiva-se investigar, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, o nível motivacional de alunos de programas de mestrado profissional na área de Negócios, de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, para ingressar no doutorado.

A realização do presente estudo é justificada pelo fato de a motivação impulsionar o aluno a ingressar e manter-se matriculado no curso, e estar diretamente relacionada ao engajamento do aluno, sua satisfação e desempenho (Ryan & Deci, 2000; Sakurai et al., 2017; Lynch et al., 2018). Há uma necessidade de compreender a motivação dos alunos para dar continuidade aos seus estudos, especialmente daqueles que estão cursando um mestrado profissional, que tendem a ter sua motivação associada a razões externas não acadêmicas (Brailsford, 2010; Anunciação & Fernandez, 2017; Fung et al., 2017; Terentev et al., 2020).

Em razão disso, a compreensão da motivação dos alunos dos mestrados profissionais para realizar o doutorado poderá contribuir para que as IES tenham conhecimento acerca do perfil motivacional dos possíveis alunos de seus programas de doutorado, permitindo, assim, que sejam elaboradas estratégias para atender as necessidades dos futuros doutorandos. Ou seja, explorar a motivação antes que o aluno ingresse no curso, visando a sua permanência e o sucesso frente às exigências relacionadas ao doutorado (Brailsford, 2010; Guerin et al., 2015; Lynch et al., 2018; Meurer et al., 2019).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção será apresentado o referencial teórico sobre o tema estudado, para sua construção foram utilizados estudos anteriores que abordaram os tópicos presentes neste estudo, a saber: Teoria da Autodeterminação e EMA.

2.1 Teoria da Autodeterminação

A motivação é considerada uma força interna que move o comportamento humano, ou seja, a motivação impulsiona o indivíduo a realizar uma determinada ação (Ryan & Deci, 2000). Para Vallerand et al. (1992), a motivação se relaciona ao porquê do comportamento do indivíduo. Assim, no contexto acadêmico, a motivação pode ser entendida como um estímulo para o aluno ingressar em uma universidade, permanecer matriculado e concluir os estudos. Isto significa que a motivação acadêmica pode determinar o caminho a ser percorrido pelo aluno e os seus objetivos a partir de suas escolhas (Wilkesmann et al., 2012). Dessa forma, a motivação acadêmica, além de ser um impulso para começar a estudar, também poderá sinalizar se o aluno terá sucesso em sua trajetória acadêmica (Miranda et al., 2019).

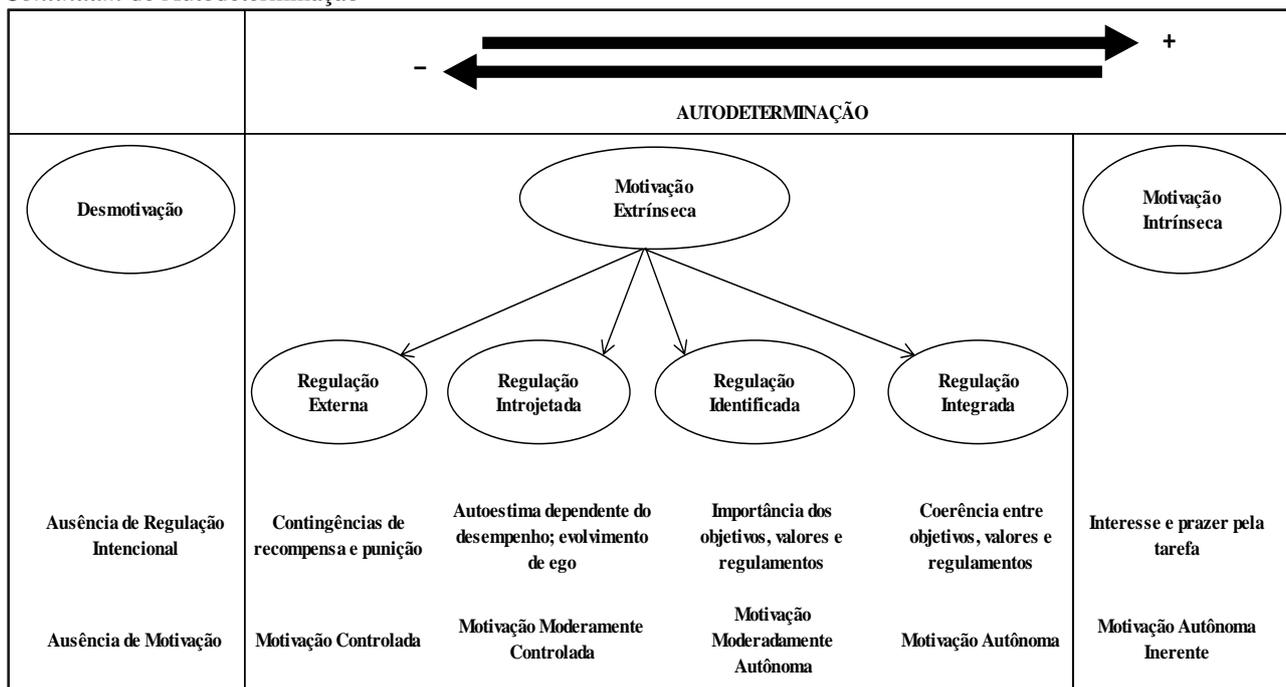
Ao buscar uma melhor compreensão da motivação humana, Edward L. Deci e Richard M. Ryan desenvolveram em meados dos anos 70 a Teoria da Autodeterminação (Guimarães & Boruchovitch, 2004). Esta teoria postula que a motivação do indivíduo depende do atendimento das três necessidades psicológicas básicas: autonomia (sentir que tem liberdade na escolha dos objetivos), competência (sentir que tem sucesso nas ações que realiza) e relacionamento (sentir que pertence ao ambiente em que vive) (Ryan & Deci, 2020).

De acordo com Ryan e Deci (2000), a Teoria da Autodeterminação considera que os indivíduos têm quantidade e tipos diferentes de motivação. Com isso, a partir da teoria, a motivação foi classificada em três tipos: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação (Deci & Ryan, 2000). Ao pensar no contexto acadêmico, a motivação intrínseca se caracteriza pela realização da atividade de aprendizado, por considerá-la interessante e pela satisfação que ela pode proporcionar ao aluno, enquanto na motivação extrínseca a atividade é realizada com o intuito de receber algum tipo de recompensas externas (Ryan & Deci, 2000). Já a desmotivação refere-se à ausência de motivação, em que o indivíduo não associa seus interesses pessoais às ações praticadas (Davoglio, et al., 2016).

A questão central da Teoria da Autodeterminação é a distinção da motivação entre autônoma, que é quando o indivíduo age com senso de vontade, da controlada, que implica em agir com uma sensação de pressão e se relaciona com fatores externos, tais como recompensas e punições (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2017). Segundo Deci e Ryan (2000), a motivação autônoma compreende tanto a motivação intrínseca quanto os tipos de motivação extrínseca em que o indivíduo se identifica com o valor de uma determinada ação. Em contraste, a motivação controlada, por se relacionar a fatores externos, compreende apenas a motivação extrínseca (Deci & Ryan, 2000). Essa distinção aparece no *continuum* que alicerça a Teoria da Autodeterminação, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1

Continuum de Autodeterminação



Fonte: Adaptada de Gagné e Deci (2005, p. 336).

Conforme apresentado na Figura 1, os níveis motivacionais, progressivamente da esquerda para a direita, vão se aproximando da motivação intrínseca, ou seja, da autodeterminação, enquanto da direita para a esquerda se afastam (Davoglio et al., 2016; Miranda et al., 2019). Portanto, de acordo com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação, os seis níveis motivacionais apresentados na Figura 1 variam qualitativamente, quanto maior a qualidade autônoma das ações do indivíduo, mais autodeterminado é o seu comportamento (Gagné & Deci, 2005; Davoglio et al., 2016). Logo, no caminho oposto, quanto mais desmotivado o indivíduo se encontra, menos autodeterminado será o seu comportamento (Gagné & Deci, 2005).

Com as descobertas de Deci e Ryan, a motivação extrínseca passou a ser classificada em quatro tipos (níveis): regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada (Ryan & Deci, 2017). Segundo Leal et al. (2013), a regulação externa é o tipo menos autônomo da motivação extrínseca, pois o indivíduo realiza uma ação para evitar punições ou conseguir recompensas. A regulação integrada é o tipo de motivação extrínseca mais autônomo, pois a razão externa para a realização da ação é coerente com os interesses do indivíduo (Lens et al., 2008).

Moderadamente controlada tem-se a regulação introjetada, na qual o indivíduo realiza uma ação por coerção ou pressão externa, em razão das recompensas internas (autoestima e bem-estar), ou para evitar ansiedade, culpa pelo fracasso ou vergonha (Davoglio et al., 2016; Ryan & Deci, 2020). A motivação moderadamente autônoma é representada pela regulação identificada, em que mesmo que a ação seja realizada por motivos externos, o indivíduo se identifica com o seu valor (Leal et al., 2013; Ryan & Deci, 2020).

Com o exposto, percebe-se que a Teoria da Autodeterminação fornece subsídios para a compreensão da motivação humana e, por isso, tem despertado interesse de pesquisadores (Ryan & Deci, 2019), principalmente da área da educação. Com base nessa teoria, Leal et al. (2013) avaliaram a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública para frequentar a universidade. Os resultados apontaram que os estudantes possuem motivação bem diversificada, pois alguns encontravam-se preocupados em aprofundar o seu nível de conhecimento, enquanto outros apenas buscavam a obtenção do diploma e frequentavam as aulas para garantir frequência.

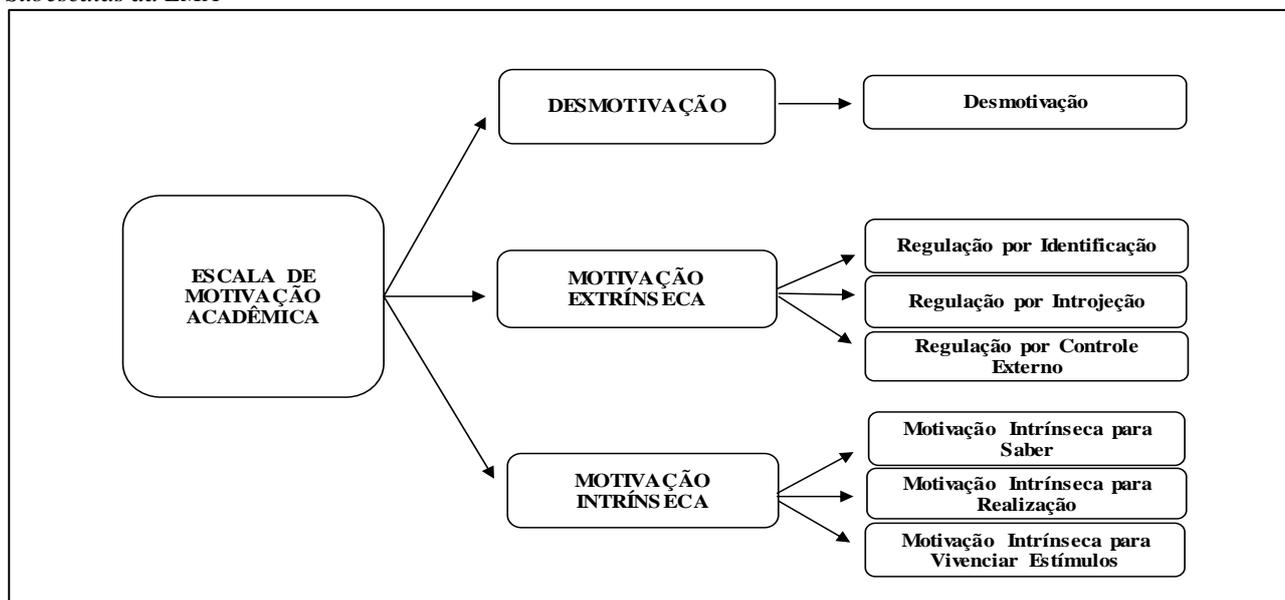
D'anjour et al., (2019) buscaram compreender, de forma comparativa, o processo motivacional dos alunos para conclusão dos cursos de mestrado acadêmico e profissional em Administração. Encontraram um alto grau de autonomia, no entanto, com a presença de estímulos internos ou externos. Em pesquisa recente, Terentev et al. (2020) investigaram, com base na Teoria da Autodeterminação, os motivos que levaram os doutorandos a ingressar no curso. Os resultados indicaram que a motivação intrínseca é preditora da decisão de ingressar no doutorado, porém, muitos alunos escolheram seguir seus estudos simplesmente para prosseguir na vida acadêmica, sem nenhum motivo aparente.

Importa ressaltar que a motivação acadêmica dos alunos geralmente é avaliada por meio de escalas, boa parte desenvolvidas com base nos pressupostos da Teoria da Autodeterminação (Davoglio et al., 2016).

2.2 Escala de Motivação Acadêmica

De acordo com o exposto por Leal et al. (2013), Vallerand et al. (1989), com o intuito de avaliar a motivação acadêmica, tendo como base os princípios da Teoria da Autodeterminação, desenvolveram, em francês, um instrumento denominado *Echelle de Motivation em Education* (EME). Esse instrumento de medição foi validado, traduzido para o inglês e aplicado em alunos universitários por Vallerand et al. (1992), que o renomeou para *Academic Motivation Scale* (AMS). De acordo com Vallerand et al. (1992), a escala apresenta propriedades psicométricas robustas e reforça a validade do constructo. Acerca disso, Hegarty (2010) aponta que a escala foi a primeira a examinar a motivação intrínseca, extrínseca e desmotivação juntas em um único instrumento, e que apesar de outras escalas terem sido desenvolvidas posteriormente, nenhuma obteve a aceitação e a validação que a AMS obteve em diversos estudos (Hegarty, 2010).

Ao longo dos anos, a AMS foi traduzida e validada por pesquisadores de diversos países (Davoglio et al., 2016). No Brasil, a tradução para o português foi realizada primeiramente no estudo de Sobral (2003), com o objetivo de utilizar o instrumento para analisar, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, a motivação de alunos do curso de medicina para frequentar a universidade. O autor denominou a escala de EMA, a qual é composta por 28 assertivas acerca da desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca, distribuídas em sete subescalas (tipos/níveis motivacionais), conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2*Subescalas da EMA*

Fonte: Elaborada pelos autores com base em Sobral (2003) e Durso et al. (2016).

De acordo com a Figura 2, a desmotivação é abrangida por apenas uma subescala, enquanto a motivação extrínseca e motivação intrínseca são avaliadas por três subescalas cada. Na motivação extrínseca, a regulação por identificação diz respeito a decisão do indivíduo em fazer algo simplesmente porque decidiu fazer, por se identificar com a ação (Durso et al., 2016). No caminho contrário, nas outras regulações o indivíduo decide realizar uma determinada ação em razão de pressões internas e externas, já que na regulação por introjeção, a pressão surge do próprio indivíduo, ao passo que na regulação por controle externo, a ação é realizada pelo fato do indivíduo se sentir pressionado por algo ou por alguém a fazê-la (Sobral, 2003; Durso et al., 2016).

Nas três subescalas referentes à motivação intrínseca, o motivo da ação tem origem interna, para saber o indivíduo faz algo pelo prazer de aprender e por entender o que deseja no futuro. Na motivação intrínseca para realização, a ação é executada em razão da satisfação que o indivíduo sentirá por descobrir coisas novas. Já a motivação intrínseca para vivenciar estímulos diz respeito à novas sensação experimentadas pelo indivíduo ao realizar uma determinada atividade (Sobral, 2003; Durso et al., 2016).

De acordo com Davoglio et al. (2016), a EMA de Sobral (2003) é considerada uma escala confiável e apresenta propriedades psicométricas válidas para mensurar a motivação no ambiente acadêmico. Em razão disso, diversos pesquisadores utilizaram essa versão em seus estudos, como é o caso de Sobral (2008), Durso et al. (2016) e Alcantara et al. (2019).

Sobral (2008) aplicou a EMA em 450 alunos do curso de Medicina da Universidade de Brasília, buscando analisar a variabilidade da autodeterminação da motivação em função de diversos fatores e seus efeitos na intenção dos alunos de prosseguir no curso. Os resultados indicaram correlações positivas e significantes entre a autodeterminação da motivação e valoração do aprendizado realizado, orientação significativa na aprendizagem, autoconfiança como aprendiz e rendimento cognitivo. Além disso, os resultados demonstraram que quanto mais autodeterminado o aluno está, maior é sua intenção de prosseguir no curso (Sobral, 2008). Isso permite inferir que a motivação impulsiona o aluno a permanecer no curso e obter resultados satisfatórios (Wilkesmann et al., 2012; Borges et al., 2017).

No estudo de Durso et al. (2016), a EMA foi aplicada com o intuito de identificar o nível motivacional de 173 graduandos em Ciências Contábeis (87) e Ciências Econômicas (86), de cinco

IES públicas localizadas em Minas Gerais, para ingressar em uma pós-graduação *Stricto Sensu*. Os resultados apontaram que alunos de ambos os cursos possuíam motivação intrínseca para ingressar em um programa de mestrado acadêmico, pelo fato de que os níveis referentes a esse tipo de motivação apresentaram médias superiores aos demais, com exceção da motivação intrínseca para vivenciar estímulos dos alunos de Ciências Econômicas, que apresentou média inferior à regulação por introyção.

Ademais, os autores concluíram que apesar de as médias auferidas nos sete níveis motivacionais da EMA serem diferentes entre os cursos, estatisticamente não foi possível comprovar a existência dessa diferença. Rejeitaram, assim, a hipótese do estudo de que os graduandos de Ciências Econômicas possuíam mais motivação intrínseca para realizar um mestrado acadêmico do que os alunos de Ciências Contábeis, que possuíam um perfil mais voltado para o mercado de trabalho (Durso et al., 2016).

Em pesquisa recente, Alcantara et al. (2019) utilizaram a EMA para verificar, junto a 209 alunos de programas de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis de IES brasileiras públicas e privadas, o nível motivacional desses alunos para ingressar no doutorado. Os achados demonstraram que os mestrados dos programas investigados estavam altamente motivados para ingressar no doutorado, em razão de os níveis de motivação intrínseca apresentarem medianas superiores aos demais. Além disso, os autores concluíram que os alunos acreditavam que o título de doutor significava um diferencial na carreira acadêmica e profissional, e que poderia proporcionar satisfação pessoal e benefícios financeiros (Alcantara et al., 2019).

Esses achados permitem inferir que a qualidade da motivação é relevante na decisão de ingressar em um curso, visto que os alunos motivados buscam por novas experiências e desafios (Lima Filho, 2016). Sobre isso, importa ressaltar que os alunos de programas de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis investigados por Alcantara et al. (2019), em geral, encontravam-se mais motivados para ingressarem no doutorado do que os graduandos investigados por Durso et al. (2016) a realizarem um mestrado. Desse modo, o presente estudo diferencia-se por buscar compreender a motivação dos alunos de programas de mestrado profissional, que tendem a ter um perfil mais voltado para o mercado de trabalho (Takahashi et al., 2010; Ferreira et al., 2016), para dar continuidade aos seus estudos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo, classificado como descritivo e quantitativo, realizou-se uma *survey online*, por meio de questionário operacionalizado na plataforma *Google Forms*[®] (Martins & Theóphilo, 2016), com o intuito de investigar a motivação de alunos de programas de mestrado profissional na área de Negócios para ingressar no doutorado. Para o estudo foram considerados os programas pertencentes às áreas de avaliação Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, e Economia. O mapeamento desses programas ocorreu no mês de junho de 2020 e se deu por meio de busca na plataforma Sucupira.

Foram localizados 110 programas, 17 na área de Economia e 93 pertencentes a área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. No entanto, foram excluídos quatro programas (Comportamento do Consumidor; Inovação e Desenvolvimento; PROFNIT – Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação; e Turismo), pelo fato de estarem parcialmente alinhados à área investigada no estudo. Desse modo, o universo da pesquisa refere-se a 106 programas, totalizando 5875 alunos (Sucupira, 2020).

Posteriormente ao mapeamento do universo da pesquisa, realizou-se uma busca nos sítios eletrônicos das IES que oferecem esses programas para levantar o *e-mail* da coordenação. De posse dessas informações, foi iniciada a coleta de dados, que ocorreu nos meses de junho e julho de 2020. Nesse período foi enviado por mensagem eletrônica o *link* da pesquisa aos coordenadores desses programas, solicitando o seu encaminhamento para os alunos matriculados.

Das mensagens enviadas obteve-se o retorno de 19 programas, os quais possuem um total de 561 alunos (Sucupira, 2020). Dessa forma, em razão do grande número de programas e do pouco retorno, foi constituída uma amostra não probabilística a partir desse recorte no universo da pesquisa, para que houvesse viabilidade na execução da pesquisa. Dessa amostra, foram obtidas 152 respostas, porém, foi necessário desconsiderar 12 respostas (1 – pela falta de identificação da IES e curso; 1 – pelo não preenchimento adequado do questionário; e 10 – referentes a alunos do mestrado acadêmico). Por conta disso, a amostra do estudo é composta de 140 alunos de 19 programas de mestrado profissional na área de Negócios, que representam 25% do universo investigado.

O questionário utilizado no estudo é composto por três seções. A primeira apresenta a descrição da pesquisa e o termo de consentimento. Na segunda seção encontram-se oito questões acerca das características sociodemográficas dos mestrandos, a saber: sexo, idade, estado civil, instituição de ensino, curso, fase do mestrado em que se encontra, se exerce atividade remunerada e a faixa salarial daqueles que exercem atividade remunerada. Por fim, a terceira seção é composta pelas 28 assertivas referentes à EMA, para avaliar a motivação dos respondentes para ingressar no doutorado, com as respostas obedecendo a uma escala *Likert* de 10 pontos, variando de (1) discordo totalmente a (10) concordo totalmente.

Para o estudo, utilizou-se a EMA adaptada por Alcantara et al. (2019) que teve como intuito investigar a motivação de alunos de programas de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis para realizar o doutorado. Conforme exposto no referencial teórico, esse estudo utilizou a versão de Sobral (2003). É importante salientar que a escolha desse instrumento se justifica em razão de sua confiabilidade para a medição da motivação no ambiente acadêmico (Davoglio et al., 2016), assim como pela sua recorrente utilização (Sobral, 2008; Durso et al., 2016; Alcantara et al., 2019). A Tabela 1 apresenta a EMA utilizada no presente estudo.

Conforme exposto no referencial teórico, a EMA é dividida em sete subescalas, que representam os tipos (níveis) motivacionais dos alunos, na qual cada uma é composta por quatro assertivas, totalizando assim, 28 assertivas. A classificação dessas assertivas em cada nível motivacional, apresentada na Tabela 1, foi realizada com base no estudo de Vallerand et al. (1992) e Alcantara et al. (2019). Para avaliar a motivação de cada subescala, atribuiu-se valores de 1 a 10 para as respostas, no qual de 1 a 3 refere-se a maior discordância, de 4 a 7 discordância/concordância moderada e de 8 a 10 maior concordância. Como efeito dessa atribuição de valor, a pontuação máxima que cada aluno poderá obter em cada tipo (nível) motivacional é 40 pontos (4 assertivas x 10 pontos), e a mínima de 4 pontos (4 assertivas x 1 ponto).

Além de avaliar a motivação considerando cada subescala separadamente, é possível integrá-las, ou seja, realizar a avaliação de forma completa, conforme proposto por Sobral (2008). O autor propôs o Índice de Autodeterminação da Motivação (IAM), que permite integrar os tipos (níveis) motivacionais em um único indicador (Sobral, 2008). De acordo com o proposto por Sobral (2008), para o cálculo do IAM, são atribuídos pesos positivos e negativos para cada uma das subescalas, em virtude da autodeterminação.

Os pesos positivos são atribuídos para os tipos (níveis) de motivação intrínseca (+2) e regulação por identificação (+1), enquanto os negativos para a regulação por introjeção (-1), por controle externo (-1) e para a desmotivação (-2). Esses pesos são apresentados na equação $IAM = ((2(a+b+c)/3+d) - ((e+f)/2+2g))$, em que as letras dessa equação referem-se aos tipos (níveis) motivacionais da EMA, a saber: (a), (b), e (c) – motivação intrínseca para saber, para realização e para vivenciar estímulos; (d), (e), e (f) – regulação por identificação, por introjeção e por controle externo; e (g) – desmotivação (Sobral, 2008).

MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DE PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DE NEGÓCIOS
PARA A CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS

Tabela 1

EMA

Tipo (nível) motivacional	Item	Assertiva
Motivação intrínseca para saber	2	Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.
	8	Pelo prazer que sinto quando entro em contato com aquilo que eu nunca tinha visto ou conhecido.
	15	Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.
	22	Porque a continuação dos meus estudos permitirá que eu continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.
Motivação intrínseca para realização	6	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos.
	20	Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.
	23	Porque eu creio que um doutorado aumentará minha competência como profissional.
Motivação intrínseca para vivenciar estímulos	26	Porque o doutorado me permitirá sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação.
	4	Porque gosto de ter contato com a universidade.
	10	Porque, para mim, estar em contato com a vida acadêmica é um prazer.
	18	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com meus professores.
Regulação por identificação	24	Porque o doutorado me proporcionará entrar em contato com assuntos estimulantes.
	3	Porque acho que um doutorado me preparará melhor para a carreira que escolhi.
	9	Porque o curso será um diferencial para eu atuar numa área de que eu gosto.
	12	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais.
Regulação por introjeção	17	Porque o doutorado me ajudará na minha inserção profissional.
	7	Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso.
	14	Porque me sinto importante quando sou bem-sucedido academicamente.
	21	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.
Regulação por controle externo	27	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos estudos e a realização do doutorado seria a concretização disso.
	1	Porque acredito que o título de doutor me proporcionará uma ocupação mais bem remunerada no futuro.
	13	Porque na minha família muitas pessoas têm esse título e, por isso, sinto-me na obrigação de alcançá-lo.
	16	Porque acredito que o doutorado me proporcionará prestígio social.
Desmotivação	28	Só realizaria um doutorado caso fosse uma exigência do mercado de trabalho para ascender profissionalmente.
	5	Acho que o doutorado seria uma perda de tempo porque não me traria benefícios futuros.
	11	Já estive mais motivado a realizar um curso de doutorado; agora, entretanto, eu me pergunto se isso me proporcionaria algum benefício real.
	19	Não consigo perceber o que me motivaria a ingressar em um doutorado e, francamente, não me preocupo com isso.
	25	Nada me faria ingressar em um doutorado.

Fonte: Alcantara et al. (2019).

Portanto, com base no proposto por Sobral (2008), o IAM pode variar de -120 a +120, dependendo da pontuação indicada pelos alunos. Vale ressaltar que quanto mais alto o valor, ou seja, mais positivo, mais autodeterminado o aluno está para ingressar no doutorado (Alcantara et al., 2019). Em contrapartida, quanto mais negativa a pontuação, menos autodeterminado é o comportamento do aluno (Alcantara et al., 2019).

Para a análise do IAM utilizou-se como base o estudo de Nunes (2017), em que os valores do IAM foram ordenados e classificados da seguinte forma: IAM muito baixo (de -120,00 a -60,00);

IAM baixo (de -59,00 a -1,00); IAM alto (de 0,00 a 60,00); e IAM muito alto (de 61,00 a 120,00). A Tabela 2 detalha essa classificação.

Tabela 2

Classificação dos valores do IAM

IAM	Descrição
Muito baixo	A motivação para ingressar no doutorado é fortemente dirigida por razões externas.
Baixo	A motivação para ingressar no doutorado é dirigida por razões externas.
Alto	A motivação para ingressar no doutorado é dirigida por autodeterminação.
Muito alto	A motivação para ingressar no doutorado é fortemente dirigida por autodeterminação.

Fonte: Elaborada a partir de Nunes (2017).

Dando continuidade aos procedimentos metodológicos utilizados para o alcance do objetivo do estudo, acerca da análise dos dados coletados, ressalta-se que primeiramente foram extraídas do questionário *online* as respostas dos mestrandos e tabuladas em uma planilha eletrônica. Com a tabulação concluída, os dados foram inseridos no *software* SPSS *Statistics* 25, no qual foi utilizada ferramenta específica para calcular as variáveis referentes aos sete tipos (níveis) motivacionais da EMA, realizando a partir das novas variáveis criadas o cálculo, em planilha eletrônica, do IAM.

Concluída essa etapa, retornou-se ao SPSS, em que foram utilizadas ferramentas para a realização de estatística descritiva, teste de normalidade *Kolmogorov-Smirnov*, análise do coeficiente de correlação não paramétrica de *Spearman*, e teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*. Por fim, importa informar que o presente estudo se trata de uma replicação parcial do estudo de Alcantara et al. (2019), porém, difere em alguns pontos, a saber: a população investigada (alunos de 19 programas de mestrado profissional na área de Negócios), inserção da variável fase do mestrado e realização de teste estatístico para verificar se há diferença nos níveis de motivação entre essas variáveis.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As 140 respostas obtidas referem-se a alunos de 19 programas de pós-graduação *Stricto Sensu* na área de Negócios a nível de mestrado, na modalidade profissional, conforme é apresentado na Tabela 3.

Considerando os dados obtidos a partir das respostas (Tabela 3), traçou-se o seguinte perfil: 54% são homens e 46% mulheres, com idade entre 22 e 62 anos, sendo que 81% têm mais de 30 anos, a maioria (64%) indicou que é casado (a) e exerce algum tipo de atividade remunerada (91%). Dos alunos que indicaram exercer algum tipo de atividade remunerada, apenas 2% são bolsistas, o que difere de Alcantara et al. (2019), no qual 42% dos respondentes declararam receber bolsa de estudo. No entanto, nesse estudo a amostra foi composta apenas por alunos de programas de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis, o que pode indicar que nos programas de mestrado profissional, em razão do perfil do curso e de o aluno já estar inserido no mercado de trabalho, há menor oferta e busca por bolsas de estudos (Ferreira et al., 2016).

Em relação à faixa salarial daqueles que exercem atividade remunerada, 47% dos alunos recebem acima de cinco salários mínimos (R\$5.225,01), 25% recebem entre três até cinco salários mínimos (R\$3.135,01 a R\$5.225,00) e 19% estão na faixa de até três salários mínimos (R\$3.135,00). Ainda sobre o perfil dos mestrandos, a maior parte dos respondentes está rumo à conclusão do curso, visto que 43% assinalou a opção dissertação e 24% Créditos (Disciplinas) e Dissertação, o que compreende um total de 93 alunos. O restante dos alunos (34%) está realizando apenas as disciplinas.

MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DE PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL NA ÁREA DE NEGÓCIOS
PARA A CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS

Tabela 3

Número de respondentes por programa

Programa/IES	Nº de Respostas
Administração - UDESC	7
Administração - UFBA	8
Administração - UNESP-JAB	11
Administração - UNIOESTE	5
Administração e Controladoria - UFC	5
Administração Pública (PROFIAP) - UTFPR	5
Administração Pública (PROFIAP) - FURG	4
Administração Pública (PROFIAP) - UFF	7
Administração Pública (PROFIAP) - UFS	4
Administração Pública (PROFIAP) - UFSJ	7
Administração Pública (PROFIAP) - UFMS	1
Administração Pública (PROFIAP) - UFT	3
Administração Pública (PROFIAP) - UFV	6
Ciências Contábeis - FUCAPE	6
Ciências Contábeis, Controladoria e Finanças - PUC/SP	7
Controladoria e Finanças FIPECAFI	9
Desenvolvimento Econômico e Estratégia Empresarial - UNIMONTES	20
Gestão de Projetos - UNINOVE	13
Gestão em Sistemas de Saúde - UNINOVE	12
Total de respostas	140

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A respeito das assertivas referentes à EMA, a partir da distribuição de frequências (porcentagens), constatou-se que a motivação intrínseca para saber obteve os maiores percentuais de concordância (acima de 73% em cada assertiva) dentre os sete níveis motivacionais. Destaque-se os itens 2 (Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas) e 15 (Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem), que apresentaram um percentual alto de concordância (valor 8, 9 e 10), aproximadamente 84% e 82%, respectivamente. A desmotivação atingiu a maior discordância (valor 1, 2 e 3), visto que três itens obtiveram percentuais superiores a 64%. Este resultado corrobora Alcantara et al. (2019) e permite inferir que tanto os alunos dos mestrados acadêmicos quanto dos profissionais não se encontram desmotivados para continuar estudando.

Dentre os itens com maior percentual de discordância, não surpreendentemente, o item 13 (Porque na minha família muitas pessoas têm esse título e, por isso, sinto-me na obrigação de alcançá-lo), classificado como regulação por controle externo, obteve 91% de discordância. Este resultado era esperado, uma vez que apenas 0,2% da população brasileira com idade entre 25 e 64 anos possuem o título de doutor (OCDE, 2019).

Após a análise dos percentuais de discordância/concordância, realizou-se o teste *Kolmogorov-Smirnov* para verificar se os dados apresentavam uma distribuição normal. De acordo com Fávero e Belfiore (2017), esse teste é indicado para $n \geq 30$ e tem como hipótese nula que a amostra é proveniente de uma população com distribuição normal ($p > 0,05$). Em razão de o resultado do teste ter indicado $p < 0,05$ em todos os itens da EMA, a hipótese nula do teste foi rejeitada, fazendo com que a mediana seja a melhor medida para representar os resultados (Ferreira, 2020). Logo, para o estudo, a EMA foi analisada a partir dos valores das medianas.

Na análise das medianas referentes aos níveis motivacionais da EMA, os resultados indicam um comportamento autônomo nos alunos em relação a continuidade nos seus estudos, visto que as

subescalas que compreendem a motivação intrínseca (para saber 35,00; para realização 31,00; e para vivenciar estímulos 35,00) e a regulação por identificação (31,00) apresentaram as maiores medianas. Inclusive, tal alegação é confirmada pelas medianas dos outros níveis motivacionais, tendo em vista que apresentaram valores menores, a saber: regulação por introyeção (27,50), regulação por controle externo (16,00) e desmotivação (9,00).

Além disso, o IAM no valor de 58,58 é considerado alto, conforme a classificação sugerida por Nunes (2017), inferindo-se que esses alunos têm sua motivação para ingressar no doutorado dirigida por autodeterminação, ou seja, a motivação surge de razões internas do aluno (Gagné & Deci, 2005), o que está em linha com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação (Gagné & Deci, 2005; Davoglio et al., 2016).

Ao considerar que a amostra é composta por programas distintos e com realidades que podem influenciar os níveis de motivação dos alunos, além da análise geral da EMA e do IAM, realizou-se a análise por programa. Na análise inicial, os resultados indicaram valores próximos entre os quatro programas de Administração, portanto, optou-se por realizar o agrupamento em uma única variável, da mesma forma ocorrida entre os oito programas de Administração Pública (PROFIAP). A Tabela 4 apresenta os tipos (níveis) motivacionais da EMA e o IAM, por curso.

Tabela 4

Tipos (níveis) motivacionais da EMA e IAM por curso

Curso	Motivação Intrínseca			Motivação Extrínseca			Desmotivação	IAM
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)		
Administração	32,00	27,00	31,00	30,00	25,00	20,00	12,00	45,00
Administração e Controladoria	35,00	29,00	34,00	30,00	25,00	18,00	16,00	39,33
Administração Pública (PROFIAP)	35,00	29,00	32,00	27,00	28,00	20,00	11,00	41,33
Ciências Contábeis	35,00	34,00	34,00	29,50	29,00	17,00	14,00	48,34
Ciências Contábeis, Controladoria e Finanças	38,00	34,00	36,00	35,00	24,00	22,00	10,00	64,17
Controladoria e Finanças	34,00	32,00	34,00	30,00	28,00	18,00	13,00	50,67
Desenvolvimento Econômico e Estratégia Empresarial	35,00	31,50	34,00	31,50	25,50	19,50	12,00	53,09
Gestão de Projetos	38,00	35,00	37,00	31,00	25,00	15,00	7,00	69,83
Gestão em Sistemas de Saúde	38,50	36,00	38,00	35,50	24,00	17,00	9,00	67,92

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os resultados referentes à EMA indicam que todos os cursos possuem medianas mais elevadas nos tipos (níveis) que compreendem a motivação intrínseca em comparação com a motivação extrínseca e desmotivação. Além disso, a regulação por identificação (d) também apresentou medianas altas, indicando que razões internas levariam os alunos a cursar um doutorado. Portanto, mesmo havendo influência de motivos externos na decisão de continuar os estudos, os alunos conseguem enxergar o valor de sua escolha (Ryan & Deci, 2020).

Analisando separadamente os cursos, Gestão em Sistemas de Saúde possui maior valor de motivação intrínseca (112,50) e regulação por identificação (36,00), enquanto Administração apresenta o menor valor (90,00 e 31,00, respectivamente). A respeito da desmotivação, Administração e Controladoria se sobressai dentre os demais, com mediana de 16,00.

Sobre o IAM, os resultados apresentados na Tabela 4 indicam que Gestão de Projetos, Gestão em Sistemas de Saúde e o curso de Ciências Contábeis, Controladoria e Finanças, apresentam IAM muito alto (de 61,00 a 120,00), enquanto nos demais o IAM é considerado alto (de 0,00 a 60,00). Dessa forma, infere-se que independentemente do curso, os alunos ingressariam no doutorado por razões intrínsecas e não em virtude de pressões externas. Esses resultados se aproximam de Alcantara et al. (2019), permitindo inferir que alunos de mestrado profissional, apesar de possuírem um perfil

diferente de alunos de mestrado acadêmico, continuariam seus estudos em virtude de seu comportamento autodeterminado. Porém, em comparação com Alcantara et al. (2019), os alunos dos programas de mestrado profissional na área de Negócios encontram-se mais motivados intrinsecamente que os alunos de mestrado acadêmico em Ciências Contábeis.

Importa ressaltar que tal inferência corrobora os achados de D'anjour et al. (2019), o qual não encontrou diferenças entre o nível motivacional para concluir seus cursos de mestres oriundos de programas acadêmicos e profissionais em Administração. Além disso, os achados também indicaram a presença de comportamento autodeterminado na amostra, porém, com prevalência de estímulos internos e externos (D'anjour et al., 2019).

Em razão dos resultados encontrados, com base na Teoria da Autodeterminação, é possível inferir que os alunos investigados desejam manter contato com o ambiente acadêmico pelo prazer e satisfação que isso proporcionará (Durso et al., 2016; Alcantara et al., 2019). Esse resultado corrobora os achados de Meurer et al. (2019), que apontam que a motivação intrínseca influenciou os mestrandos em Contabilidade investigados a ingressar no programa; e de Terentev et al. (2020), para os quais razões intrínsecas associadas ao interesse em pesquisa, ciência e ensino influenciaram de forma significativa a decisão dos alunos de iniciar o doutorado.

No entanto, importa ressaltar que os achados de Terentev et al. (2020) apontaram que muitos doutorandos ingressaram no programa sem a devida reflexão sobre sua escolha, ou apenas para prosseguir na vida acadêmica, sem nenhum motivo aparente, ou seja, desmotivados. Esse fato pode influenciar negativamente na trajetória acadêmica do doutorando, visto que não haverá o estímulo provocado pela motivação, fazendo com que haja probabilidade de fracasso diante das exigências do doutorado, ou em níveis mais críticos, a evasão (Ryan & Deci, 2000; Guimarães & Boruchovitch, 2004; Meurer et al., 2019).

Finalizada a análise descritiva dos dados, com o intuito de verificar possíveis diferenças entre o IAM e algumas variáveis do estudo, realizou-se o teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*. De acordo com Fávero e Belfiore (2017), esse teste é indicado quando os dados não apresentam uma distribuição normal e tem o intuito de verificar se duas ou mais amostras independentes provêm da mesma população ou de populações idênticas com a mesma mediana. As variáveis testadas foram: IAM (dependente), curso e fase do mestrado, ambas independentes. A Tabela 5 apresenta o resultado do teste de *Kruskal-Wallis*.

Os dados apresentados na Tabela 5 demonstram que o valor de p para todos os cursos é superior ao nível de significância de 0,05. Com isso, a partir do exposto por Fávero e Belfiore (2017), não é possível rejeitar a hipótese nula do teste de que a distribuição do IAM é a mesma entre os 9 cursos. Logo, apesar de os alunos do curso de Gestão de Projetos possuírem mediana superior aos alunos dos demais cursos, não é possível afirmar com segurança que eles estão mais motivados intrinsecamente para ingressar no doutorado.

De forma igual, a fase do mestrado que o aluno se encontra também apresentou $p > 0,05$, fazendo com que a hipótese nula do teste não seja rejeitada (Fávero & Belfiore, 2017), ou seja, a distribuição do IAM é a mesma entre as diferentes fases do mestrado. Com isso, apesar de a mediana da fase "Dissertação" ser menor que das demais fases, não é possível afirmar estatisticamente que os alunos que estão concluindo o mestrado estão menos motivados para ingressar no doutorado em comparação com os alunos que estão em outras fases.

No entanto, apesar de não ser possível afirmar com segurança que a motivação dos alunos para continuar os estudos é diferente em cada fase do mestrado, se faz necessário ressaltar que os alunos podem apresentar diferenças nos níveis de motivação ao longo do curso (Leal et al., 2013; Souza & Miranda, 2019), podendo influenciar na sua decisão de cursar um doutorado. Tal alegação, se deve ao fato de que quanto mais motivado o aluno está, mais ele se sentirá entusiasmado em continuar a estudar (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Tabela 5*Teste de Kruskal-Wallis entre o IAM, curso e a fase do mestrado*

Variáveis	N	Mediana	Estatística do teste	Significância
Curso				
Administração	31	45,00		
Administração e Controladoria	5	39,33		
Administração Pública (PROFIAP)	37	41,33		
Ciências Contábeis	6	48,34		
Ciências Contábeis, Controladoria e Finanças	7	64,17	8,737	0,365
Controladoria e Finanças	9	50,67		
Desenvolvimento Econômico e Estratégia Empresarial	20	53,09		
Gestão de Projetos	13	69,83		
Gestão em Sistemas de Saúde	12	67,92		
Fase do mestrado				
Dissertação	60	48,50		
Créditos (Disciplinas)	47	58,00	0,647	0,717
Créditos (Disciplinas) e Dissertação	33	59,00		

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Acerca disso, os achados de Leal et al. (2013) indicaram que os graduandos em Ciências Contábeis do 1º ano estavam mais motivados intrinsecamente e menos desmotivados que os alunos que estavam cursando o 5º ano. Na mesma direção, o estudo longitudinal de Souza e Miranda (2019) apontou que entre a coleta realizada em 2014 e a do ano 2016 houve um aumento da desmotivação dos alunos e uma diminuição da motivação intrínseca. Portanto, apesar de realidades distintas, posto que esses estudos investigaram alunos de graduação, é possível inferir que durante a trajetória acadêmica os alunos se desmotivem, fazendo com que seja necessário um esforço adicional das IES para mantê-los motivados, principalmente na pós-graduação, em que as exigências e pressões impostas aos alunos podem desmotivá-los (Meurer et al., 2019).

Por fim, foi realizado no SPSS o teste de correlação não paramétrica de *Spearman*. Essa escolha se deu em razão de os dados não apresentarem distribuição normal ($p < 0,05$), posto que de acordo com o orientado por Fávero e Belfiore (2017), é indicado que sejam utilizados testes não paramétricos quando a distribuição dos dados não apresenta um comportamento normal. A Tabela 6 apresenta a correlação entre os sete tipos (níveis) motivacionais da EMA.

Tabela 6*Correlação entre as subescalas da EMA*

Tipo (nível) motivacional	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)
(a) Motivação intrínseca para saber	1,000						
(b) Motivação intrínseca para realização	0,735	1,000					
(c) Motivação intrínseca para vivenciar estímulos	0,782	0,703	1,000				
(d) Regulação por identificação	0,676	0,724	0,633	1,000			
(e) Regulação por introyecção	0,356	0,611	0,432	0,575	1,000		
(f) Regulação por controle externo	-0,157	0,081	0,026	0,116	0,424	1,000	
(g) Desmotivação	-0,570	-0,434	-0,470	-0,499	-0,193	0,277	1,000

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os níveis referentes à motivação intrínseca (a, b, c) possuem forte correlação positiva entre si, enquanto a motivação extrínseca (d, e, f) apresenta correlação positiva moderada a forte, com exceção da regulação por controle externo, em que a correlação com os outros níveis motivacionais é fraca, além de negativa para a motivação intrínseca para saber. Além disso, corroborando os pressupostos da Teoria da Autodeterminação, a regulação por identificação (d) apresenta forte correlação com os níveis referentes à motivação intrínseca, tendo em vista que nesse nível o indivíduo realiza a ação porque se identifica com ela, se aproximando, assim, da motivação intrínseca (Sobral, 2008; Ryan & Deci, 2017).

Em direção oposta, a desmotivação apresentou correlação moderada negativa com os níveis motivacionais intrínsecos e com a regulação por identificação, ou seja, à medida que aumenta a autonomia do indivíduo na realização de uma determinada ação, diminuiu a sua desmotivação (Fávero & Belfiore, 2017; Ryan & Deci, 2017). Ademais, o único nível que se correlacionou positivamente com a desmotivação foi a regulação por controle externo, indo ao encontro de Durso et al. (2016), isto é, o aumento de um nível motivacional acompanha o aumento do outro (Fávero & Belfiore, 2017). Esses achados corroboram o exposto anteriormente de que os alunos se encontram motivados intrinsecamente para ingressar no doutorado, não havendo muita influência de fatores relacionados ao ambiente externo (Ryan & Deci, 2017).

Por fim, realizou-se o mesmo teste, porém, considerando os sete tipos (níveis) motivacionais da EMA, o IAM e a variável sexo, estado civil, curso e fase do mestrado, com o intuito de verificar associações entre essas variáveis (Fávero & Belfiore, 2017). A Tabela 7 apresenta os resultados encontrados.

Tabela 7

Correlação entre as características dos alunos, tipos (níveis) motivacionais da EMA e IAM

Variáveis	Tipo (nível) motivacional							IAM
	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)	(f)	(g)	
Sexo	0,159	0,079	0,169	0,111	-0,071	0,052	0,010	0,091
Estado civil	-0,051	-0,084	-0,092	0,100	0,081	0,002	0,084	-0,067
Curso	0,101	0,056	0,040	-0,031	0,100	0,065	-0,028	0,036
Fase do Mestrado	-0,016	-0,001	-0,025	0,013	-0,051	0,099	-0,063	0,057

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados apresentados na Tabela 7 demonstram que os índices de correlação entre as variáveis estudadas foram baixos, nas correlações positivas e negativas, não permitindo que seja indicada a existência de relação estatisticamente significativa entre as variáveis analisadas (Fávero & Belfiore, 2017). Esses achados corroboram Durso et al. (2016) e Alcantara et al. (2019), os quais também encontraram correlações baixas entre essas variáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi investigado, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, o nível motivacional de alunos de programas de mestrado profissional na área de Negócios, de IES brasileiras, para ingressar no doutorado. Os resultados encontrados a partir da EMA apontaram escores elevados de motivação intrínseca e baixos de desmotivação, além de um IAM alto, o que permite inferir que o comportamento dos 140 alunos dos 19 programas de mestrado profissional investigados é dirigido por autodeterminação, isto é, há autonomia para a continuidade dos estudos.

Em outras palavras, os resultados indicam que os alunos têm uma identificação com o valor de fazer doutorado, com uma motivação para enfrentar o desafio de dar continuidade aos seus estudos, que se dá pelo prazer e satisfação resultante da possibilidade de aprender coisas novas e ampliar os conhecimentos a respeito de assuntos que são de seu interesse. Além disso, os resultados também

indicaram que o nível motivacional dos alunos não apresenta variações em relação ao curso e à fase do mestrado em que o aluno se encontra.

Importa ressaltar que a proximidade dos resultados com os achados de Alcantara et al (2019), em que o público alvo foram os alunos de mestrados acadêmicos em Ciências Contábeis, permite inferir que alunos de ambas as modalidades tem sua motivação para ingressar no doutorado regida por razões internas. Esse resultado indica que as pesquisas acerca da motivação acadêmica devem investigar também os alunos do mestrado profissional, mesmo eles apresentando um perfil mais voltado para o mercado de trabalho e não tendo obrigatoriedade de realizar um doutorado para desenvolver suas atividades profissionais, como é o caso dos alunos que decidem ingressar na docência em IES públicas.

O estudo apresenta limitações metodológicas, como o tamanho da amostra, tendo em vista que foi necessário fazer um recorte no universo da pesquisa para que houvesse viabilidade na sua execução. A realização do estudo em um momento de suspensão das atividades presenciais nas IES pode ter contribuído para o baixo retorno por parte dos programas de mestrado profissional na área de Negócios. No entanto, apesar das limitações, os achados podem contribuir para que as IES tenham conhecimento do nível motivacional dos alunos para iniciar o doutorado, permitindo que a motivação seja explorada antes mesmo do ingresso do aluno no curso. É importante que os alunos iniciem um novo curso motivados, principalmente em nível de pós-graduação, para que o impacto inicial não os levem ao fracasso ou até mesmo a desistência (Brailsford, 2010; Meurer et al., 2019). Além disso, o fato de os alunos estarem motivados intrinsecamente para dar continuidade aos seus estudos demonstra o interesse pela construção do conhecimento, bem como o desejo de se desenvolver e evoluir intelectualmente (Lima Filho, 2016).

Em razão disso, a principal implicação do estudo é evidenciar a necessidade de que sejam elaboradas estratégias por parte das IES (gestão, coordenadores e professores) que oferecem cursos de doutorado, para fomentar a motivação dos futuros alunos. É o caso, por exemplo, da realização de *workshops* com os possíveis candidatos ao doutorado, com o intuito de conhecer as suas aspirações iniciais, e da inclusão no processo seletivo para admissão de novos alunos de uma análise do perfil motivacional dos candidatos. Outra estratégia pode ser a ampliação de vagas em disciplinas na condição de aluno especial, trabalhando-se durante o semestre estímulos intrínsecos nos alunos, promovendo autoconfiança e levando-os a se identificar com o valor de poder ampliar os seus conhecimentos durante o doutorado, e aplicá-los na academia e/ou no mercado de trabalho.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras ampliem a discussão acerca da motivação no ambiente da pós-graduação *Stricto Sensu*, independentemente do tipo de programa, acadêmico ou profissional, na tentativa de compreender o comportamento do aluno a partir dos subsídios que a Teoria da Autodeterminação fornece. Além disso, também é cabível que seja analisada a motivação inicial do aluno ao ingressar no curso de doutorado e durante sua trajetória acadêmica, buscando investigar a influência que a motivação pode causar na sua aprendizagem e no seu amadurecimento intelectual.

REFERÊNCIAS

- Alcantara, C. C. V., Delmonaco, M. H., Camacho, R. R., & Abbas, K. (2019). Motivação dos mestrados em ciências contábeis para a realização do doutorado: Uma análise a partir da escala de motivação acadêmica (EMA). *Revista Mineira de Contabilidade*, 20(3), 32-44.
- Anunciação, L., & Fernandez, J. L. (2017). Você quer o que da vida? Fatores motivacionais na busca de pós-graduação. *Revista Eletrônica Gestão e Serviços*, 8(1), 1764-1784.
- Borges, M. S., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14(32), 89-107.

- Brailsford I. (2010). Motives and aspirations for doctoral study: Career, personal, and inter-personal factors in the decision to embark on a history PhD. *International Journal of Doctoral Studies*, 5(1), 16-27.
- D'anjour, M. F., Medeiros, B. C., Galvão, M. F. S. M., & Carvalho, A. E. C. (2019). Motivação à luz da teoria da autodeterminação: Uma análise comparativa do processo motivacional de concluintes dos mestrados acadêmico e profissional em administração. *Organizações em Contexto*, 15(30), 83-120.
- Davoglio, T. R., Santos, B. S., & Lettnin, C. C. (2016). Validação da escala de motivação acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 522-545.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Durso, S. O., Cunha, J. V. A., Neves, P. A., & Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores motivacionais para o mestrado acadêmico: Uma comparação entre alunos de ciências contábeis e ciências econômicas à luz da teoria da autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 27(71), 243-258.
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados – Estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Ferreira, R., Tavares, C., Santos, G., Manhães, L., Marcondes, F., & Felipe, T. (2016). Perfil motivacional e demográfico dos alunos do mestrado acadêmico e profissional. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, Especial 4, 77-84.
- Ferreira, A. R. S. (2020). A importância da análise descritiva. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 47(e20202682).
- Fung, A. S. K., Southcott, J., & Siu, F. (2017). Exploring mature-aged students' motives for doctoral study and their challenges: A cross border research collaboration. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 175-195.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organization Behavior*, 26, 331-362.
- Guerin, C., Jayatilaka, A., & Ranasinghe, D. (2015). Why start a higher degree by research? An exploratory factor analysis of motivations to undertake doctoral studies. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 89-104.
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Hegarty, N. (2010). Application of the academic motivation scale to graduate school students. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 6(2), 48-55.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: Uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 31(1), 17-20.
- Lima Filho, R. N. (2016). *Autorregulando e autodeterminando: Duas formas de alunos de pós-graduação aprenderem a aprender contabilidade*. Tese de Doutorado em Ciências, Universidade de São Paulo.
- Lynch, M. F., Salikhova, N. R., & Salikhova, A. B. (2018). Internal motivation among doctoral students: Contributions from the student and from the student's environment. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 255-272.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2016). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Meurer, A. M., Souza, A. N. M., & Costa, F. (2019). Fatores motivacionais e modificações na vida dos mestrados em contabilidade: Os dois lados de uma mesma história. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 16(38), 105-128.

- Miranda, G. J., Leal, E. A., Ferreira, M. A., & Miranda, A. B. (2019). Enade: os estudantes estão motivados a fazê-lo? *REPeC – Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 13(1), 12-28.
- Nunes, B. T. (2017). *O mestrado profissional em ensino na formação continuada: Da motivação docente à escola*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Católica de Brasília.
- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2019). *Education at a Glance – Country Note Brazil 2019*. Brasília. Recuperado em 11 agosto 2021, de https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2019/Country_Note_EAG_2019_Brasil.pdf
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by brick: The origins, development, and future of self-determination theory. *Advances in Motivation Science*, 6, 111-156.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61.
- Sakurai, Y., Vekkailla, J., & Pyhäntö, K. (2017). More or less engaged in doctoral studies? Domestic and international students' satisfaction and motivation for doctoral studies in Finland. *Research in Comparative & International Education*, 12(2), 143-159.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: Uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31.
- Sobral, D. T. (2008). Autodeterminação da motivação em alunos de medicina: Relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(1), 56-65.
- Souza, Z. A. S., & Miranda, G. J. (2019). Motivação de alunos de graduação em ciências contábeis ao longo do curso. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 38(2), 49-65.
- Sucupira. (2020). *Coleta capes 2020*. Brasília. Recuperado em 01 junho 2020, de <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.
- Takahashi, A. R. W., Verchai, J. K., Montenegro, L. M., & Rese, N. (2010). Mestrado profissional e mestrado acadêmico em administração: Convergências, divergências e desafios aos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 11(4), 551-578.
- Terentev, E., Rybakov, N., & Bednyi, B. (2020). Why embark on a PhD today? A typology of motives for doctoral study in Russia. *Educational Studies Moscow*, 1, 40-69.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the echelle de motivation en education (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 3 (21), 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Wilkesmann, U., Flischer, H., & Virgilito, A. (2012). Academic motivation of students – The German case. *Discussion paper - Technische Universität Dortmund*, 2, 2-18.