



Revista Universo Contábil, ISSN 1809-3337
Blumenau, v. 12, n. 2, p. 96-116, abr./jun., 2016

doi:10.4270/ruc.2016216
Disponível em www.furb.br/universocontabil



RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMPREENHIDAS NA FEA-USP¹

THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENT MOTIVATION AND PEDAGOGICAL PRACTICES AT FEA-USP

LA RELACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN DE ESTUDIANTES Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA FEA-USP

Bianca Misko Braz do Carmo

Graduanda do curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP)
Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 908 FEA-3, Cidade Universitária
CEP: 05508900 - São Paulo, SP - Brasil
E-mail: biancamisko@gmail.com
Telefone: +55 (11) 99597-5445

Tatiana Albanez

Doutora pela Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da FEA-USP
Professora do Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP)
Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 908 FEA-3, Cidade Universitária
CEP: 05508900 - São Paulo, SP - Brasil
E-mail: tatiana.albanez@usp.br
Telefone: +55 (11) 3091-5820

RESUMO

Tendo como referencial a Teoria da Autodeterminação de Ryan, Connell e Deci (1985), as práticas de ensino sugeridas por Gil (2008) e as competências do docente sugeridas nas Leis das Diretrizes e Bases da Educação, buscou-se neste trabalho examinar qual o grau de motivação dos alunos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e a sua relação com as práticas pedagógicas empregadas na Instituição. Utilizou-se como método de pesquisa o questionário, o qual foi dividido em três partes: variáveis de caracterização pessoal, Escala de Motivação Acadêmica (EMA) e Práticas de Ensino na FEA-USP. A amostra analisada compreende todos os alunos matriculados nos cursos diurnos e noturnos da FEA-USP no segundo semestre de 2014 que responderam ao questionário disponibilizado, totalizando 106 alunos. Foram observadas as frequências das respostas e utilizada a Análise de Correspondência (ANACOR). Como resultados, verifica-se que o grau de motivação da amostra se classifica como “Motivação Extrínseca, Regulação

¹Artigo recebido em 17.07.2015. Revisado por pares em 03.03.2016. Reformulado em 30.03.2016. Recomendado para publicação em 20.05.2016 por Paulo Roberto da Cunha. Publicado em 27.08.2016. Organização responsável pelo periódico: FURB.

Integrada”, que é o grau de motivação mais próximo da motivação inata. Pela EMA, como aspectos positivos, verifica-se que os alunos acreditam no preparo e na competência da FEA-USP para se ter uma carreira de sucesso. No entanto, os aspectos educacionais que mais se destacaram são relativos às atuais práticas de ensino providas dos professores, com respostas negativas quanto à capacidade de manter os alunos atentos; e quanto à dificuldade identificada em relação à interdisciplinaridade dos cursos da FEA. Portanto, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento da prática da docência na FEA-USP, bem como em outras escolas de negócios.

Palavras-chave: Motivação no Ensino Superior; Teoria da Autodeterminação; Práticas pedagógicas no ensino superior; Escala de Motivação Acadêmica. FEA-USP.

ABSTRACT

In this research, which is based on the Theory of Ryan's self-determination, Connell, and Deci (1985), on teaching practices suggested by Gil (2008) and on the professor's competence suggested in the Laws of Education Bases and Guidelines, our objective is to verify the level of motivation of students in the Economics, Business Administration and Accounting courses at the University of São Paulo (FEA-USP) and their satisfaction with some pedagogical practices in the institution. We employed a questionnaire, which was divided in three parts: personal characteristics variables, Academic Motivation Scale (AMS) and Teaching Practices in FEA-USP. The sample includes all daytime and nighttime students at FEA-USP during the second half of 2014 that answered the questionnaire, totaling 106 students. We observed the frequencies for the responses and performed a Correspondence Analysis. The sample motivation level is classified as "Extrinsic Motivation, Integrated Regulation", which is the closest degree of motivation innate motivation. As positive aspects, we concluded that students believe they will have a well-paid and successful career due to the preparation and competence of FEA-USP. However, the current teaching practices had negative responses due to their inability to keep students attention; problems related to the interdisciplinary among the business courses. Therefore, it is expected that this research will contribute to the improvement of teaching practices in the FEA-USP, as well as in other business schools.

Keywords: Motivation in Higher Education; Self-determination theory; Teaching practices in higher education; Academic Motivation Scale (AMS). FEA-USP.

RESUMEN

El propósito del presente estudio es examinar la relación entre el grado de la motivación de los estudiantes de Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) y su relación con algunas prácticas pedagógicas empleadas en la institución, con base en la teoría de la autodeterminación de Ryan, Connell y Deci (1985), las prácticas de pedagógicas sugeridas por Gil (2008) y la competencia del profesor sugerida por las Leyes de Directrices y Bases de la Educación de Brasil. Como método de investigación, los estudiantes rellenaron un cuestionario, el cual se dividió en tres partes: variables de características personales, Escala de Motivación Académica (EMA) y las prácticas de enseñanza en FEA-USP. La muestra incluye a todos los estudiantes matriculados en clases diurnas y nocturnas de FEA-USP en segundo semestre de 2014 que respondieron el cuestionario disponible, con un total de 106 estudiantes. Fueran observadas las frecuencias de las respuestas y realizadas Análisis de Correspondencias. El nivel de motivación de la muestra se clasifica como "Motivación Extrínseca, Regulación Integrada", que es el grado más cerca de la motivación propiamente dita. Por la EMA, como aspectos positivos, se concluye que los estudiantes creen en la preparación y la competencia de FEA-USP para tener una carrera exitosa y bien remunerada.

Sin embargo, los aspectos educativos que se destacan están relacionados con las prácticas actuales de enseñanza, con respuestas negativas sobre la capacidad de los maestros mantener a los estudiantes con atención en aula; y dificultad con interdisciplinariedad en las asignaturas de FEA. Por lo tanto, se espera que esta investigación contribuirá a la mejora de la práctica de la enseñanza en FEA-USP, así como en otras escuelas de negocios.

Palabras clave: Motivación en la educación superior; Teoría de la Autodeterminación; Prácticas de enseñanza en la educación superior; Escala de Motivación Académica (EMA) FEA-USP.

1 INTRODUÇÃO

A motivação dos alunos é uma questão muito discutida no ambiente acadêmico, uma vez que está relacionada com a qualidade do aprendizado e com o comprometimento dos alunos com os estudos. Quando ocorre alguma situação problemática no âmbito do processo ensino-aprendizagem, a motivação é um dos pontos que os educadores mais se atentam. De acordo com Pajares e Schunk (2001), “alunos desmotivados comprometem-se pouco ou não se comprometem com as atividades escolares e isso configura uma situação educacional que impede a formação de indivíduos críticos para viverem em sociedade e se realizarem como pessoas”.

Assim, trabalhos nacionais (SOBRAL, 2003; ALMEIDA, 2012; VIANA E VIANA, 2012; LEAL ET AL. 2013) buscaram verificar quais os fatores determinantes da motivação dos alunos, bem como qual a relação entre o grau motivação acadêmica e o desempenho dos discentes, verificando que ambos estão fortemente relacionados. Este resultado também foi obtido por trabalhos internacionais sobre o tema, como Kusurkar et al. (2012) e Jenö e Diseth (2014). Os autores citados utilizaram a Teoria da Autodeterminação (RYAN, CONNELL E DECI, 1985; RYAN E DECI, 2000) para fundamentação da pesquisa, como será feito neste trabalho.

Por outro lado, o sistema educacional no Brasil apresenta deficiências ao se considerar os *rankings* internacionais de avaliação de educação, tais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), divulgado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, no qual o Brasil se encontra na 58ª posição dos 65 países avaliados, conforme último dado disponível (OECD, 2012).

Essa situação de baixa qualidade do ensino se reflete nas instituições de ensino superior (IES), ocasionando, dentre outros, uma alta taxa de evasão dos alunos dessas instituições. De acordo com o censo do Ensino Superior realizado pelo MEC (2012), verifica-se que o número de concluintes de graduação é muito inferior ao número de matrículas de quatro anos anteriores (considerando uma média de duração de curso de quatro anos). Os dados fornecidos pelo MEC (2012) indicam um número de 5.080.056 alunos matriculados em 2008, mas de apenas 876.091 concluintes em 2012. Assim, apenas 17,25% dos ingressantes teriam concluído o curso.

A opção pela evasão do curso seria a última instância de um aluno que não esteja satisfeito ou motivado com o curso e pode estar relacionada a diversos fatores, como a relação do aluno com a instituição, seus objetivos e aspirações ao ingressar no curso ou mesmo com situações do aluno extraclasse (como quando o aluno já atua no mercado de trabalho e isto pode influenciar a visão do aluno sobre o curso).

Outro ponto que merece destaque nesta discussão diz respeito à questão da multifuncionalidade, muito requerida na atualidade. Teixeira et al. (2010, p. 51) afirma que:

A crescente velocidade das mudanças tecnológicas, a constatação do desperdício das competências e habilidades dos empregados na situação de trabalho e a necessidade de otimização dos custos levaram a que empregados passassem a

romper as barreiras rígidas dos cargos, desempenhando funções diversificadas de outras áreas, principalmente de áreas correlatas.

Considerando a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP), objeto deste estudo, verifica-se que a questão da interdisciplinaridade dos cursos poderia ser mais explorada, com os alunos tendo maior facilidade de realizar disciplinas nos diferentes cursos, por exemplo, como mostram os resultados desta pesquisa.

Outro fato que ocorre com frequência na FEA-USP é a participação dos alunos em “entidades” (grupos da faculdade organizados por alunos, de interesses diversos). Ao considerar uma média de inscrições apenas da empresa júnior, mais de um terço dos calouros participam do processo seletivo desta entidade. Em 2013 e em 2014 houve 263 e 220 inscritos respectivamente, de um total de 590 calouros (FEA Júnior, 2014). Assim sendo, este ponto também deve ser levado em consideração nos estudos sobre motivação dos alunos em IES.

Diante das problemáticas mencionadas anteriormente e reconhecida importância do tema, procura-se neste trabalho investigar a seguinte questão de pesquisa: qual a relação entre a motivação dos alunos e as práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP?

Considerando a questão levantada, o objetivo desta pesquisa será examinar criticamente o aspecto motivacional do ensino de graduação da FEA-USP. Como objetivos específicos, têm-se: i) analisar o grau de motivação dos alunos com o curso de graduação; ii) analisar quais são os motivos de satisfação ou insatisfação dos alunos; iii) examinar quais seriam as diretrizes motivacionais; e iv) examinar a relação entre motivação e práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP.

Para tanto, serão utilizados questionários para obtenção de dados e posterior análise por meio de estatísticas descritivas e a técnica de Análise de Correspondência (ANACOR) buscando investigar possíveis associações entre as respostas. A amostra utilizada compreende todos os alunos matriculados nos cursos diurnos e noturnos da FEA-USP (Economia, Administração, Ciências Contábeis e Ciências Atuariais) no segundo semestre de 2014 que responderam completamente ao questionário disponibilizado, totalizando 106 alunos.

As motivações para desenvolvimento da pesquisa surgem das evidências encontradas em trabalhos nacionais e internacionais, como os citados anteriormente, as quais apontam para um forte relacionamento entre o grau de motivação acadêmica e o desempenho dos alunos. Dessa forma, identificou-se a necessidade de verificar qual o grau de motivação acadêmica dos alunos de graduação da FEA-USP, bem como quais fatores influenciam o grau de motivação, buscando contribuir para a melhoria do processo de ensino, que também se refletirá no desempenho dos alunos.

Assim, espera-se que por meio deste trabalho seja possível obter evidências sobre a motivação e as causas do estado de motivação dos alunos da graduação da FEA-USP, de modo que estas auxiliem nas reformas pedagógicas, na coordenação dos cursos de graduação da unidade, entre outras decisões de âmbito educacional não só na FEA-USP, mas também em outras instituições de ensino superior voltadas à área de negócios.

Além deste capítulo introdutório, este artigo será estruturado da seguinte forma: no Capítulo 2 serão aprofundadas as questões tratadas na introdução, bem como será apresentado o referencial que fundamentará a pesquisa. No Capítulo 3 serão evidenciados os procedimentos metodológicos. No capítulo 4 será apresentada a análise dos resultados e, então, no Capítulo 5, as considerações finais.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

2.1 Motivação e estratégias de ensino

A palavra motivação provém do termo latim *movere*, cuja tradução aproximada significa “motivo”. Assim, a motivação seria o que move, o que direciona alguém a atingir um objetivo. No quesito da educação, este objetivo seria o aprendizado, e entre suas principais estratégias está o trabalho com a motivação do aluno.

Gil (2008) sugere sete tipos de aplicação de estratégias de ensino-aprendizagem:

1. Reconhecer as diferenças individuais: típica da perspectiva da educação humanística, esta estratégia seria a busca inicial de informações sobre os alunos de uma turma, de modo que se possa conhecê-los melhor para aplicar as atividades educativas adequadas;
2. Motivar os alunos: foco desta pesquisa, esta estratégia é descrita como a mais difícil de realizar, pois suas ações seriam identificar os interesses dos alunos, criar um relacionamento amistoso docente-discente e trabalhar com atividades que despertem o interesse do aluno;
3. Manter os alunos atentos: essencial para que haja o aprendizado, a atenção depende muito do grau de motivação. Como meios de se obter bons resultados quanto à atenção, o autor sugere ações como humor, entusiasmo (requer que os professores reconheçam a importância da disciplina, para passar o entusiasmo aos alunos), aplicação prática (exercícios), recursos auxiliares de ensino (recursos audiovisuais, diversificados) e participação (frisando a importância de perguntas serem feitas sem grandes dificuldades ao nível da turma);
4. Estimular reações dos alunos: relacionada com o critério “participação” supracitado, as sugestões são de favorecer a tomada de anotações, estimular os alunos a falarem e darem depoimentos, fazer perguntas e apresentar exercícios;
5. Fornecer o feedback: nesta estratégia, o professor deixaria de ser apenas o emissor e passaria a ser o receptor, para saber em que medida os alunos estão absorvendo o que está sendo transmitido;
6. Favorecer a retenção: relacionada à retenção do conhecimento, os principais critérios são a organização do material didático preparado pelo docente e a recapitulação de assuntos já tratados anteriormente;
7. Criar condições para possibilitar a transferência (do conhecimento): para que a aprendizagem não fique apenas na memorização do conteúdo, o professor poderá propor exercícios e trabalhos práticos, empregar jogos, estudos de caso e simulações e empregar exemplos esclarecedores do conteúdo.

Nesta pesquisa, essas estratégias de ensino constarão em parte do questionário que será enviado aos alunos de graduação da FEA-USP, buscando identificar qual a importância atribuída pelos alunos a cada uma delas.

2.2 Postura, perfil e motivação do aluno nas instituições de ensino superior - IES

O perfil do aluno no ensino superior é algo que merece atenção para que seja possível descobrir quais os fatores que motivam os estudantes. A escolha do curso pelo candidato pode ser influenciada pelo seu valor social, pelo *status* profissional, pelo retorno financeiro, pela influência da família e pela viabilidade de conciliar o estudo-trabalho. Isso sugere que nem sempre o aluno de graduação ingressa com forte identificação com o curso escolhido (ALMEIDA, 2012).

A postura do estudante perante essa situação também é afetada. Em diversas situações, o comportamento do aluno é mais passivo, ou seja, ele realiza poucas anotações durante a aula

e estuda somente conforme as avaliações se aproximam. Sobre o comportamento do aluno, Almeida (2012, p. 43) ainda acrescenta que:

não é raro realizar apenas o solicitado, renunciando a avanços qualitativos na aquisição de conhecimentos. Quando questionado sobre seu envolvimento com os estudos, muitas vezes defende seu mínimo empenho. Dependendo dos resultados das primeiras avaliações, mantém-se ou não motivado para continuar sua trajetória.

Outro aspecto importante levantado por Almeida (2012) quanto à motivação nas IES é a expectativa de ambas as partes docente-discente. Dado que os alunos vieram de uma abordagem mais ativa no processo de aprendizagem pelo professor durante a escola, ao ingressarem no ensino superior eles esperam que essa abordagem seja a mesma, ou seja, que o professor deva mostrar as razões que justificam o estudo dos conteúdos, e torná-los atraentes.

Por outro lado, os professores esperam que os alunos sejam ativos, interessados, questionadores, dotados de espírito investigativo, que saibam valorizar a importância do conteúdo e reconhecer os objetivos do curso. Desta forma, o que se tem é a desmotivação de ambas as partes, um “paradoxo de expectativas”, o que leva a um baixo aproveitamento dos estudos.

Nessa discussão, um ponto que merece é o preparo pedagógico do professor de ensino superior. Com base nos artigos 66 e 67 sobre a preparação do professor do ensino superior, os quais compõem o Título VI, “Dos Profissionais da Educação”, é perceptível que o enfoque principal da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) está no conhecimento do docente ou, como é descrito no parágrafo único do artigo 67, sobre a experiência na área ser um pré-requisito. O preparo do docente no quesito de práticas pedagógicas e, principalmente, de didática não são citadas.

Conforme diz Cunha (2006, p. 258): “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força de tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. Essa questão é ratificada por Almeida (2012a, p. 67) ao afirmar que:

o que se constata é que o professor universitário não tem a formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades de interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhes desconhecidos cientificamente.

Portanto, nota-se a existência de várias lacunas a serem preenchidas em relação a este tema, o que se considera de suma importância para identificar o que poderia levar ao melhor aproveitamento por ambas as partes e aumentar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

2.3 Teoria da autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (RYAN, CONNELL E DECI, 1985; RYAN E DECI, 2000) desenvolveu-se no final do século XX e propõe que os seres humanos têm propensões inatas para a estimulação e a aprendizagem. No entanto, o ambiente pode fortalecer ou enfraquecer esta tendência na medida em que nutre ou frustra três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e pertencimento. Na medida em que essas necessidades são atendidas, facilita-se o aprendizado e o bem estar, do contrário, gera-se a insatisfação e diminuem o bem estar do indivíduo.

No que diz respeito à necessidade de autonomia, quando as decisões do sujeito são autônomas, elas são chamadas de autodeterminadas, e a experiência de agir autonomamente é denominada de autodeterminação, de onde provém a expressão *motivação autônoma*. Por outro

lado, a motivação controlada existe quando o comportamento é regulado por variáveis externas, o qual é então mais passível de enfraquecer-se (ALMEIDA, 2012).

A competência também é uma necessidade relacionada com a motivação intrínseca. Para Ryan e Deci (2000) ela impulsiona as pessoas a buscarem desafios e a se sentirem capazes para realizar tarefas. No ambiente dos estudos, quando um aluno considera um conteúdo muito complexo, ele passa a não sentir domínio da matéria, o que diminui a sua motivação. Do outro extremo, quando a abordagem do conteúdo for muito superficial, isto é, quando os desafios escolares forem excessivamente fracos, não haverá meios de desenvolver o senso da competência.

A última necessidade, pertencimento, consiste na condição de se perceber vinculado para que, deste modo, se possam estabelecer relações e o indivíduo possa se sentir parte de um contexto. O sentir-se vinculado está diretamente associado a emoções positivas e à estabilidade emocional, pois garante ao indivíduo, quando necessário, melhores chances de encontrar ajuda. O pertencimento também possibilita maior otimismo, compromisso e satisfação (ALMEIDA, 2012).

Dentro da Teoria da Autodeterminação existe uma subteoria da integração orgânica, na qual se estabelece que a motivação seja contínua, caracterizada por níveis de autodeterminação, ou seja, numa escala na qual existem os níveis de motivação intrínseca, extrínseca e a desmotivação propriamente dita.

O Quadro 1 demonstra essa escala, ou seja, esse *continuum* de autodeterminação, seus *locus* de causalidade (se a causa provém de meio externo ou interno), e a subdivisão dos níveis de motivação em seis tipos de regulação: sem regulação (desmotivação), externa, introjetada, identificada, integrada e intrínseca.

Quadro 1 - Continuum de autodeterminação, tipos de motivação com os seus locus de causalidade e processos correspondentes

Comportamento	Ausência de Determinação.....Autodeterminado					
Motivação	Ausência de Motivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Estilos reguladores	sem regulação	regulação externa	regulação introjetada	regulação identificada	regulação integrada	regulação intrínseca
Locus de causalidade percebido	impessoal	algo externo	algo externo	algo interno	algo interno	algo interno
Processos reguladores	ausência de intenção, desvalorização, falta de controle	submissão, recompensas externas e punições	autocontrole, ego envolvimento, recompensas internas e punições	importância pessoal, valorização consciente	concordância, consciência, síntese com o <i>eu</i>	interesse, prazer e satisfação inerente

Fonte: Ryan e Deci (2000).

Para melhor caracterização dos estilos reguladores do quadro de *continuum* segundo a Teoria da Autodeterminação, Cavenaghi (2009) as descreve como:

1. Desmotivação: pode ser caracterizada como um estado no qual falta ao estudante a intencionalidade de agir, podendo resultar da desvalorização da atividade, do sentimento de falta de competência para realizá-la ou porque crê que a atividade não trará os resultados almejados;
2. Regulação externa: trata-se do tipo de motivação extrínseca menos autodeterminada, tendo em vista que o comportamento é controlado por contingências externas. É o tipo

- de motivação que faz com que o aluno se envolva em determinada atividade para obter nota ou para não ficar sem nota;
3. Regulação introjetada: tipo de motivação extrínseca que envolve a ação por uma regulação internalizada, porém não pessoalmente aceita. É o tipo de motivação que faz com que o aluno realize determinada atividade para afirmar seu autovalor ou para amenizar uma ameaça;
 4. Regulação identificada: tipo de motivação extrínseca, em que os estudantes veem valor e importância na regulação externa e, de maneira inconsciente, transformam em uma regulação interna pessoalmente aceita. Neste caso, um exemplo seria o estudante realizar a tarefa porque ele a considera importante para que possa aprender;
 5. Regulação integrada: tipo de motivação extrínseca mais autodeterminada, no sentido de que, além de realizar a atividade por saber de sua importância na aprendizagem, o aluno a integra dentro de si e a aceita como sua;
 6. Motivação Intrínseca: do outro extremo da escala, refere-se à motivação inata, sendo aquela que se origina de maneira espontânea das necessidades psicológicas e se manifesta pelo interesse na atividade em si.

Esses seis níveis da escala *continuum* podem ser mensurados através da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), apresentada no item 3.2 do capítulo a seguir. Passando pela motivação extrínseca até a motivação intrínseca, esse instrumento de medida baseado na Teoria da Autodeterminação tem sido utilizado para levantar informações a respeito da qualidade da motivação dos estudantes (ALMEIDA 2012).

Nesse contexto, no Quadro 2 são apresentados trabalhos nacionais e internacionais que se fundamentaram na Teoria da Autodeterminação, bem como utilizaram a Escala de Motivação Acadêmica, destacando-se os seus objetivos e principais resultados obtidos.

Como verificado nos trabalhos citados no Quadro 2, o grau de motivação acadêmica está fortemente relacionado com o desempenho dos alunos. Dessa forma, esta pesquisa buscará examinar qual o grau de motivação dos alunos da FEA-USP, bem como se esta questão se relaciona com as práticas pedagógicas empreendidas na Instituição.

Tendo como embasamento a Teoria da Autodeterminação, a EMA e a identificação de itens que se julga representar razões para o estudante frequentar a universidade, será possível levantar evidências sobre grau de motivação dos alunos e, posteriormente, analisar qual a relação da sua motivação com as práticas pedagógicas empregadas na Faculdade.

Quadro 2 – Teoria da Autodeterminação e EMA: Evidências empíricas nacionais e internacionais

Autores	Objetivos dos Trabalhos	Principais Evidências Empíricas
Trabalhos Nacionais		
Sobral (2003)	O propósito do estudo foi analisar características da motivação de estudantes de medicina e sua relação com fatores acadêmicos no início do curso, colocando à prova uma versão da Escala de Motivação Acadêmica (EMA).	O estudo comprovou a validade da EMA. Observou-se que fatores distintos, mas relacionados, explicam boa parte da variância no grau de motivação para prosseguir os estudos. Estes fatores abrangem tanto características mais individuais (autoconfiança como aprendiz) quanto características de interação contextual (valorização do curso). As discrepâncias no espectro de motivação dos estudantes sugerem a conveniência de acompanhamento mais estreito dos aprendizes e do desenvolvimento curricular.
Almeida (2012)	O trabalho investigou a motivação do aluno no ensino superior (amostra com mais de mil alunos) e os fatores a ela relacionados, com base na metodologia da Teoria da Autodeterminação.	Como resultados, destaca-se que os alunos obtiveram maiores médias nos tipos mais autônomos de motivação; na avaliação da motivação para concluir os estudos, atuar na área de formação e desempenho no curso, a maioria dos participantes expressou envolvimento com as atividades e forte regulação interna nas ações; alunos valorizaram cursos que proporcionam crescimento pessoal e contribuição para a qualificação técnica; mulheres e alunos mais velhos apresentaram níveis mais autônomos de motivação; alunos concluintes apresentaram menores resultados nos níveis mais autônomos de motivação; alunos participantes de projetos apresentaram tipos mais autônomos de motivação.
Viana e Viana (2012)	O objetivo do artigo foi analisar a formação de <i>clusters</i> , levando-se em consideração: variáveis de caracterização do aluno, atitude perante a Estatística, motivação acadêmica (através da aplicação da EMA) e desempenho.	O grupo de alunos com maior interesse na área de Finanças apresentou as maiores pontuações tanto em relação à atitude perante a Estatística como em relação à motivação acadêmica, exceto Desmotivação, apresentando também, os maiores valores para o desempenho tanto em relação à nota quanto em relação à autopercepção.
Leal, et al. (2013)	O estudo buscou avaliar o grau de motivação dos alunos de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública, de acordo com a Teoria da Autodeterminação.	Os resultados mostraram que, de uma lado, encontram-se estudantes preocupados em aprofundar o nível de conhecimento ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura atuação; de outro lado, estão aqueles preocupados apenas com a obtenção do diploma ou interessados em comparecer às aulas para garantir frequência. O nível de motivação autônoma diminui no decorrer do curso, o que pode ter como causa a qualificação didático-pedagógica dos professores.
Trabalhos Internacionais Recentes		
Kusurkar, et al. (2012)	O estudo investigou como a motivação regulada (controlada por fatores externos) afeta o desempenho acadêmico da Universidade de Medicina de Amsterdã.	Por meio da utilização de equações estruturais, concluiu-se que a regulação externa (motivações extrínsecas) estão relacionadas de maneira positiva com o desempenho acadêmico.
Jeno e Diseth (2014)	A pesquisa propôs investigar um modelo de apoio, satisfação, competência e autorregulação autônoma em uma escola Norueguesa para testar um modelo da Teoria da Autodeterminação.	Os resultados se mostraram de acordo com a Teoria da Autodeterminação, pois a relação entre satisfação e desempenho acadêmico observados na amostra estavam diretamente relacionadas com os graus de motivação mais autônomos.
Perlman (2014)	O objetivo da pesquisa é examinar a influência de uma instrução do professor baseada em motivações na performance e envolvimento dos alunos do curso de Educação Física.	Os resultados apoiam os benefícios de ensino e aprendizado em um contexto mais autônomo da Teoria da Autodeterminação. Após as experimentações de metodologias de ensino, concluiu-se que alunos ensinados em um estilo com menores regulações externas (maior autonomia) de aulas tiveram um desempenho melhor, mais motivado e fisicamente ativo do que comparado com outros grupos. Sugere-se que profissionais da educação possam se beneficiar em adotar uma abordagem mais autodeterminada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 População e amostra

A população investigada nesta pesquisa compreende todos os alunos matriculados nos cursos de Economia, Administração, Ciências Contábeis e Ciências Atuariais da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) no

segundo semestre de 2014, tanto do período diurno quanto noturno. Portanto, os alunos considerados estão em diferentes momentos do curso, o que pode influenciar os resultados da pesquisa, constituindo uma de suas limitações.

Para verificar o nível de motivação dos estudantes da FEA-USP, optou-se por disponibilizar um questionário *on-line* no principal grupo da rede social *Facebook* que reúne alunos de graduação da FEA-USP, visto que não foi autorizado o envio do mesmo diretamente pelos Departamentos de Administração e Economia da FEA-USP, devido a políticas internas dos departamentos sobre envio de questionários a alunos. Já para os alunos dos cursos de Contabilidade e Atuária, o questionário foi disponibilizado no portal Acadêmico Erudito, além de enviada uma mensagem por *e-mail* pelo Departamento de Contabilidade e Atuária diretamente aos alunos sobre a existência do questionário no portal. Assim, os meios de divulgação do questionário *on-line* foram primeiramente pela rede social e então para alunos de Contabilidade e Atuária também pelo portal acadêmico e por *e-mail*.

Considerando que nem todos os alunos se dispuseram a participar da pesquisa, a amostra utilizada compreende todos os alunos matriculados nos cursos de Economia, Administração, Ciências Contábeis e Ciências Atuariais da FEA-USP, diurno e noturno, no segundo semestre de 2014, de diferentes períodos, que responderam completamente ao questionário disponibilizado, totalizando 106 alunos. Dessa forma, ressalta-se que foram considerados para composição da amostra apenas os questionários completos. O perfil dos respondentes pode ser verificado na Tabela 1 do Capítulo 4 (variáveis de caracterização pessoal).

3.2 Instrumento para coleta de informações: questionário

O questionário disponibilizado aos alunos pode ser subdividido em três partes: as variáveis de caracterização pessoal (6 tópicos), a Escala de Motivação Acadêmica (12 tópicos) e as questões referentes às práticas pedagógicas empregadas na FEA-USP, isto é, ensino, pesquisa e extensão (8 tópicos). Com um total de 26 itens neste questionário, os seis primeiros fornecem informações do perfil do respondente e os demais 20 itens são afirmações, as quais devem ser respondidas numa escala *likert* de 1 “discordo totalmente” a 6 “concordo totalmente”. A escolha dessa amplitude em número par (seis) na escala implica um posicionamento do respondente, uma vez que impedirá uma posição central na escala (posicionamento neutro).

3.2.1 Variáveis do questionário

1ª Parte: variáveis de caracterização pessoal

A primeira parte do questionário contempla seis variáveis de caracterização pessoal dos respondentes, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Variáveis de caracterização pessoal

1. Gênero	Feminino ou Masculino
2. Idade	Campo de preenchimento livre
3. Trabalha	sim; não
4. Curso	Economia; Administração; Contabilidade ou Atuária
5. Período	Diurno; noturno
6. 1ª opção de curso?	sim; não

2ª Parte: Escala de Motivação Acadêmica (EMA)

As versões da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) costumam conter, em média, 30 itens para serem respondidos numa escala *Likert* de 1 “discordo totalmente” a 6 “concordo totalmente”. Vários artigos acadêmicos utilizaram esta escala para fins de mensuração do grau de motivação (SOBRAL, 2003; ALMEIDA, 2012; LEAL et al, 2013). Para que este

questionário não ficasse demasiadamente extenso, optou-se por retirar algumas afirmações da EMA, deixando apenas duas para cada grau de motivação.

Ademais, as principais questões sobre cada grau de motivação tiveram seu vocabulário e termos ajustados, de modo que ficassem mais condizentes com o contexto da Faculdade em questão. Assim, a Escala de Motivação Acadêmica final é composta por 12 afirmações, as quais são exibidas no Quadro 4.

Quadro 4 – Graus de motivação, respectivas afirmações utilizadas na EMA e códigos correspondentes

Desmotivação e Graus de Motivação		Respectivas Afirmações	Código	
Desmotivação		Honestamente, não sei porque venho à faculdade; acho que estou perdendo meu tempo na FEA-USP.	Dm_1	
		Já tive boas razões para vir à faculdade; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar.	Dm_2	
Motivação Extrínseca	Regulação Externa	Venho à faculdade para não ter muitas faltas e acabar sendo reprovado por isso.	ME_Ext_1	
		Ver meus amigos é o principal motivo por que venho à faculdade.	ME_Ext_2	
	Regulação Introjetada	Venho à faculdade porque me sinto importante quando estou sendo bem sucedido na faculdade.	ME_Introj_1	
		Venho à faculdade porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos.	ME_Introj_2	
	Regulação Identificada	Venho à faculdade porque acredito que com o diploma da FEA-USP conseguirei uma ocupação bem remunerada futuramente e/ou ter destaque profissional.	ME_Ident_1	
		Venho à faculdade porque as atividades de aulas são muito importantes para o meu aprendizado.	ME_Ident_2	
	Regulação Integrada	Venho à faculdade porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto.	ME_Integr_1	
		Venho à faculdade porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional.	ME_Integr_2	
	Motivação Intrínseca		Venho à faculdade pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	MI_1
			Venho à faculdade pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis.	MI_2

3ª Parte: práticas pedagógicas empreendidas da FEA-USP

Novamente, numa escala *Likert* de 1 “discordo totalmente” a 6 “concordo totalmente”, foram elaboradas as questões apresentadas no Quadro 5 referentes a assuntos ligados às práticas pedagógicas (ensino, pesquisa e extensão) empreendidas na FEA-USP.

Quadro 5 – Práticas pedagógicas avaliadas no questionário, respectivas afirmações e códigos correspondentes

Práticas Pedagógicas da FEA-USP	Respectivas Afirmações	Código
Referencial Teórico Gil1	Possuo um relacionamento amistoso com a maioria dos meus professores, ou seja, posso contar com eles, mesmo em períodos fora da aula.	Ref_Gil_1
Referencial Teórico Gil2	O modo como as aulas são preparadas envolvem atividades práticas e recursos audiovisuais que mantêm os alunos atentos.	Ref_Gil_2
Referencial Teórico LDB	A maioria dos meus professores possui grande conhecimento sobre o assunto da disciplina, mas as aulas deixam a desejar.	Ref_LDB
Pesquisa na FEA	Tenho professores que estimulam a pesquisa e carreira acadêmica.	Pesq_FEA
Grade e Interdisciplinaridade	Meu curso oferece disciplinas nos primeiros anos que me preparam para me especializar em qualquer outro curso de FEA-USP.	Grad_Interd
Contato com outros cursos	Não é difícil cursar disciplinas que me mantenham em contato com outros cursos e alunos da FEA-USP.	Contato_Cur
Entidades e preparação para o mercado	As entidades estudantis têm contribuído mais do que as aulas para preparar os alunos para o mercado de trabalho.	Ent_merc
Entidades e sentimento de pertencer	Um dos principais motivos de se entrar em uma entidade estudantil é o sentimento de pertencer que a FEA-USP não proporciona.	Ent_pert

3.3 Tratamento dos Dados

A análise dos dados obtidos pelo questionário será realizada por meio de quatro pontos: (1) descrição geral do perfil dos respondentes; (2) pontuação geral obtida pela Escala de Motivação Acadêmica; (3) pontuação obtida nas questões relativas às práticas pedagógicas na FEA-USP; e (4) análise dos resultados por meio de estatísticas descritivas e Análise de Correspondência (ANACOR).

Considerando que as variáveis extraídas do questionário são essencialmente qualitativas (não métricas), permitem basicamente análises de frequência. No entanto, também é possível utilizar a técnica Análise de Correspondência (ANACOR), a qual permite identificar possíveis associações entre variáveis qualitativas por meio de mapas perceptuais. O objetivo da técnica é verificar como as características se associam num espaço multidimensional.

De acordo com Fávero et al. (2009), a partir de uma tabela de contingência, o teste qui-quadrado (X^2) compara as frequências observadas com as que se esperariam obter em caso de não haver relação entre as variáveis. Uma vez obtidos, os valores qui-quadrados são padronizados e convertidos para uma medida de distância (ou associação). O resultado é uma representação de categorias de linhas e/ou colunas no mesmo gráfico.

Dessa forma, além de examinar o perfil dos respondentes e questões motivacionais, pretende-se analisar se existem associações entre as diversas variáveis extraídas do questionário, com o intuito de responder a questão investigada nesta pesquisa.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 Variáveis de caracterização pessoal

De um total de 106 questionários completos (não foram considerados os incompletos), o perfil dos respondentes está resumido na Tabela 1, a seguir.

De acordo com a Tabela 1, verifica-se que a amostra está balanceada em termos de respondentes do sexo masculino e feminino. Verifica-se também que a maioria dos respondentes está na faixa etária de 20 a 25 anos (ou seja, não se encontram no início do curso, provavelmente), já trabalham, pertencem ao curso de contabilidade, do período noturno. Além disso, a maioria dos respondentes realiza o curso de primeira opção no vestibular, no entanto, uma parcela significativa (40%) não realiza o curso de primeira opção, o que poderia afetar o seu grau de motivação. Assim, este aspecto voltará a ser analisado mais adiante. Ressalta-se que o fato de a maioria dos respondentes pertencer ao curso de contabilidade constitui uma das limitações da pesquisa em relação a generalização dos resultados para todos os cursos da FEA-USP.

Tabela 1 – Variáveis de caracterização pessoal

		Percentual	Respondentes
Gênero	Masculino	51,90%	55
	Feminino	48,10%	51
Idade	Até 19 anos	16,00%	17
	20 a 25 anos	67,00%	71
	26 a 30 anos	11,30%	12
	Acima de 30 anos	5,70%	6
Trabalha	Sim	66,00%	70
	Não	34,00%	36
Curso	Economia	21,70%	23
	Administração	9,40%	10
	Contabilidade	62,30%	66
	Atuária	6,60%	7
Período	Diurno	40,60%	43
	Noturno	59,40%	63
1ª opção	Sim	59,40%	63
	Não	40,60%	43

4.2 Escala de motivação acadêmica

Sobre as repostas obtidas nas afirmações relativas a cada grau de motivação (inclusive desmotivação), têm-se as frequências dos pontos da escala *Likert*. Os resultados das frequências foram conglomerados em dois tipos: “A” para os graus 1, 2 e 3 (respondentes mais próximos de “discordo totalmente”); e “B” para os graus 4, 5 e 6 (respondentes mais próximos de “concordo totalmente”).

Na Escala de Motivação Acadêmica (EMA), pela observação das frequências das repostas, pode-se verificar que, dentro da amostra geral, os alunos se encontram mais próximos do grau de “Motivação Extrínseca, Regulação Integrada”, pois a soma dos percentuais das afirmações ME_Integr_1 e ME_Integr_2 superam os percentuais das somas dos demais graus de motivação.

Este estado de motivação, com maior percentual de aceitação, significa que os alunos se encontram no grau da motivação extrínseca que mais se aproxima da motivação propriamente dita (motivação inata), ou seja, a influência externa para motivar o aluno a ir à FEA-USP é muito pequena, e o aluno já integrou em sua consciência que frequentar a faculdade o ajudará a alcançar os objetivos almejados por ele.

Tabela 2 – Frequência das respostas referentes à Escala de Motivação Acadêmica (Quadro 4)

Dm_1	A	85,85%	B	14,15%
Dm_2	A	83,96%	B	16,03%
ME_Ext_1	A	59,43%	B	40,57%
ME_Ext_2	A	72,64%	B	27,35%
ME_Introj_1	A	53,77%	B	46,23%
ME_Introj_2	A	43,39%	B	56,61%
ME_Ident_1	A	13,21%	B	86,79%
ME_Ident_2	A	29,24%	B	70,75%
ME_Integr_1	A	30,18%	B	69,82%
ME_Integr_2	A	8,49%	B	91,51%
MI_1	A	27,36%	B	72,64%
MI_2	A	43,40%	B	56,61%

Notas: Dm_1 e Dm_2 referem-se às afirmações sobre desmotivação; ME_Ext_1 e ME_Ext_2 referem-se às afirmações sobre Motivação Extrínseca, Regulação Externa; ME_Introj_1 e ME_Introj_2 referem-se às afirmações sobre Motivação Extrínseca, Regulação Introjetada; ME_Ident_1 e ME_Ident_2 referem-se às afirmações sobre Motivação Extrínseca, Regulação Identificada; ME_Integr_1 e ME_Integr_2 referem-se às afirmações sobre Motivação Extrínseca, Regulação Integrada; e MI_1 e MI_2 referem-se às afirmações sobre Motivação Intrínseca.

Dentre os resultados da Tabela 2, destacam-se as duas afirmações que obtiveram o maior percentual de aceitação. Uma delas, ME_Ident_1 (86,79%), afirma: “Venho à faculdade porque acredito que com o diploma da FEA-USP conseguirei uma ocupação bem remunerada futuramente e/ou ter destaque profissional”. A outra, ME_Integr_2 (91,51%), afirma: “Venho à faculdade porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional”. Deste modo, observa-se que um dos aspectos que mais motiva os alunos está relacionado às expectativas em relação ao futuro profissional que a FEA-USP poderá lhe proporcionar.

No entanto, ainda sobre a motivação extrínseca, a afirmação ME_Ident_2 (70,75%) merece destaque: “Venho à faculdade porque as atividades de aulas são muito importantes para o meu aprendizado”. Dada esta constatação, se faz importante analisar quais aspectos relacionados às práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP poderiam contribuir para tal resultado. Dessa forma, estes aspectos serão analisados no tópico a seguir.

4.3 Questões sobre práticas pedagógicas da FEA-USP

As frequências dos resultados considerando os graus da escala *Likert* das questões sobre práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP estão apresentadas na Tabela 3. Novamente, os graus foram conglomerados em dois tipos: “A” para os graus 1, 2 e 3 (respondentes mais próximos de “discordo totalmente”); e “B” para os graus 4, 5 e 6 (respondentes mais próximos de “concordo totalmente”).

Tabela 3 – Frequência das respostas referentes às práticas pedagógicas da FEA-USP (Quadro 5)

Ref_Gil_1	A	42,45%	B	57,54%
Ref_Gil_2	A	64,15%	B	35,84%
Ref_LDB	A	23,58%	B	76,41%
Pesq_FEA	A	26,41%	B	73,59%
Grad_Interd	A	48,11%	B	51,89%
Contato_Cur	A	56,60%	B	43,40%
Ent_merc	A	51,89%	B	48,11%
Ent_pert	A	48,11%	B	51,88%

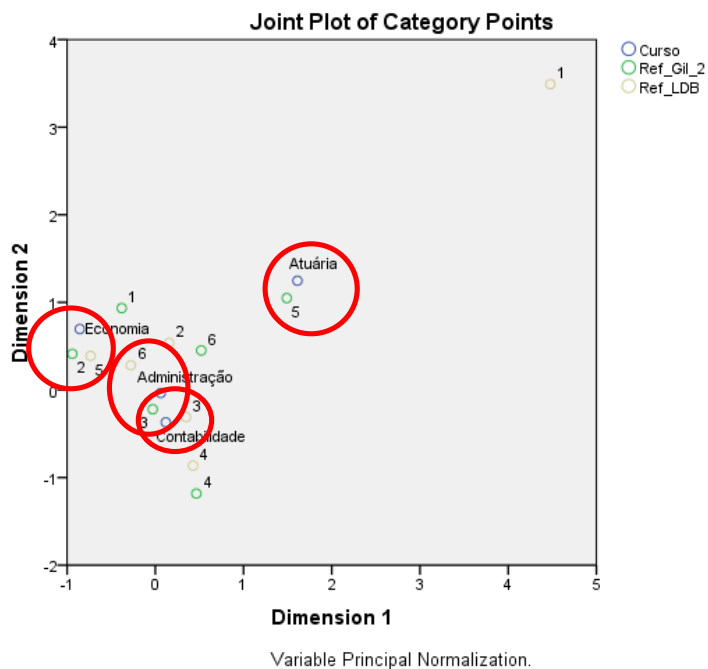
Notas: Ref_Gil_1 refere-se a afirmações sobre o relacionamento docente-discente; Ref_Gil_2 refere-se a afirmações sobre a atenção gerada pela metodologia de ensino; Ref_LDB refere-se a afirmações sobre o preparo do docente e expectativa dos alunos; Pesq_FEA refere-se a afirmações sobre o estímulo à pesquisa; Grad_Interd refere-se a afirmações sobre a preparação com disciplinas no curso para seguir em outros cursos da FEA; Contato_Cur refere-se a afirmações sobre a facilidade em cursar disciplinas de outros cursos da FEA; Ent_merc refere-se a afirmações sobre a preparação das entidades estudantis para o mercado de trabalho; e Ent_pert afirma que o principal motivo de entrar em uma entidade seria o sentimento de pertencer que a FEA não proporciona.

Nas perguntas referentes às práticas pedagógicas empreendidas na FEA-USP, têm-se algumas questões que merecem destaque: a maioria dos alunos (64,15%) discorda que os recursos utilizados pelos professores mantenham os alunos atentos à aula (Ref_Gil2); e na questão seguinte (Ref_LDB) eles afirmam que, embora os professores tenham um bom conhecimento da disciplina, as aulas “deixam a desejar” (76,41%). Os alunos também afirmam que os professores da FEA/USP estimulam a pesquisa e a carreira acadêmica (questão “Pesq_FEA”, com 73,59%).

Dessa forma, com o intuito de aprofundar a análise dos resultados considerando os cursos em questão, realizou-se a Análise de Correspondência (ANACOR), obtendo-se diversos mapas perceptuais capazes de representar a associação entre as categorias (cursos *versus* variáveis em análise) em um espaço multidimensional. No entanto, a seguir, são apresentados apenas dois destes mapas, considerados principais. Em destaque nos mapas, cada um dos círculos representa um dos cursos da FEA-USP e os valores mais próximos da escala utilizada referentes às variáveis Ref_Gil2 e Ref_LDB, evidenciando a associação entre estas categorias em análise.

Analisando o primeiro mapa perceptual (Figura 1), verifica-se que o curso de Economia possui o valor “2” para Ref_Gil2 e o valor “5” para Ref_LDB. Desta forma, os alunos negam o fato de a metodologia utilizada no curso ser suficiente para prender atenção nas aulas. Em concordância com essa afirmação, tem-se o valor “5” para a segunda afirmação: embora os professores sejam competentes e dominem o conhecimento, as aulas não são tão boas quanto os alunos esperariam. Com a mesma interpretação, o curso de Administração possui o valor “3” para Ref_Gil2 e “6” para Ref_LDB.

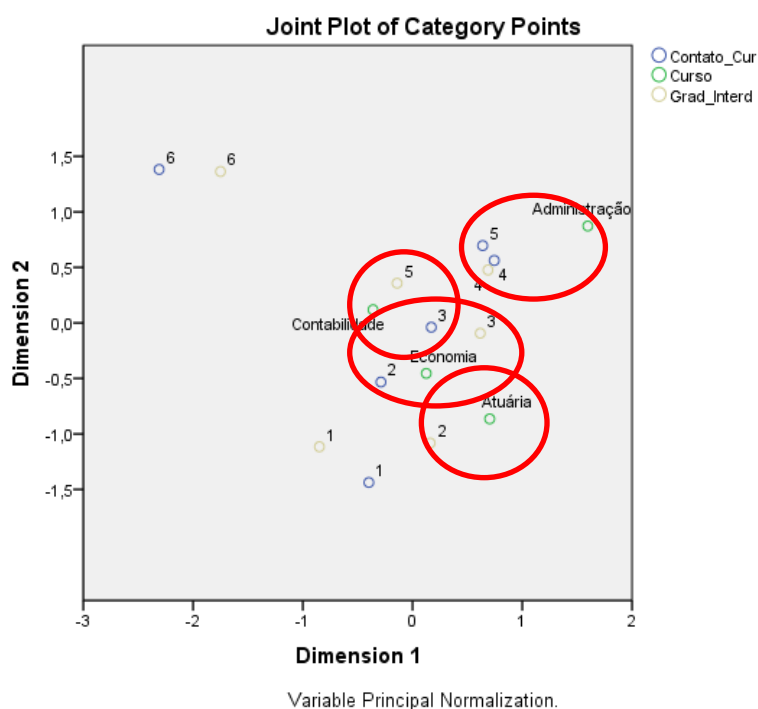
Figura 1 – Mapa perceptual entre as variáveis “Curso”, “Ref_Gil_2” e “Ref_LDB”



Os alunos respondentes do curso de Atuária responderam com um grau alto (5) em relação à metodologia de como as aulas são preparadas (Ref_Gil_2), ou seja, defendem que as aulas são preparadas de modo que prendam a atenção dos alunos e gerem interesse.

Uma segunda análise pode ser feita com duas questões inter-relacionadas sobre a grade curricular: as variáveis Contato_Cur (contato do aluno com outros cursos da FEA através de disciplinas de outros departamentos) e Grad_Interd (preparo nos primeiros anos do curso para poder acompanhar qualquer outra disciplina da FEA). Esta análise pode ser auxiliada com a Figura 2.

Figura 2 – Mapa perceptual entre as variáveis “Contato_Cur”, “Curso” e “Grad_Interd”



No curso de Economia, os valores “2” e “3” representam as principais repostas obtidas referentes à questão Contato_Cur e os mesmos valores para a Grad_Intermed. De maneira análoga, em Atuária, observa-se o menor grau (“2”) da amostra quanto ao contato com outros cursos e preparo para seguir em outros cursos da FEA. Uma explicação possível seria a especialização desses cursos em suas grades, fundamentados em assuntos apenas de sua área. Nos primeiros anos, há apenas disciplinas como Direito e Contabilidade (JÚPITERWEB, 2014). O curso de Ciências Contábeis possui valor “3” para Contato_Cur e “5” para Grad_Intermed. Isso significa que os alunos consideram difícil ter contato com outros cursos da FEA por meio de disciplinas, mas se sentem preparados em sua base inicial do curso para seguir em qualquer outro curso da FEA.

O curso de Administração possui os valores “5” para Contato_Cur e “4” para Grad_Intermed. Por se tratar de um curso com uma grade muito ampla em diversos assuntos, os alunos podem ter respondido a essa questão entendendo que a diversidade de assuntos curricular os prepara para se aperfeiçoar em outro curso. Ademais, os alunos não acharam muita dificuldade em conseguir cursar disciplinas que os obtenham em contato com outros cursos. Isso pode ser inerente ao próprio curso, ou seja, os demais cursos da FEA podem procurar a diversidade de assuntos no curso de Administração e, então, os alunos acabam tendo esse contato mútuo entre cursos.

Há um aspecto que os respondentes de Ciências Contábeis podem não ter levado em consideração: os cursos de Ciências Contábeis e Administração não possuem Cálculo I e Cálculo II em suas disciplinas introdutórias no curso. Estas disciplinas são pré-requisitos de várias outras disciplinas nos cursos de Atuária e Economia (que possuem em seu primeiro ano essas duas disciplinas). Não faria sentido dizer que se está mais preparado quando não há uma matéria base como essas duas. Assim, pode ter havido um erro de interpretação ao responder, em que os alunos acreditaram que a “preparação” significaria uma noção maior dos outros cursos da FEA abordada nos primeiros anos e não apenas disciplinas tidas como requisito.

Sobre os principais resultados obtidos, apesar de os alunos se sentirem motivados para frequentarem a Faculdade, merece destaque o fato de que a maioria dos alunos discorda que os recursos utilizados pelos professores mantenham os alunos interessados e atentos à aula, embora afirmem que os professores tenham um bom conhecimento da disciplina.

Assim, a motivação do aluno está mais relacionada a aspectos que ele acredita serem importantes, como o preparo e futuro profissional que poderão ser proporcionados pelo curso, do que pelas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores da FEA-USP.

Dessa forma, se faz importante que outros trabalhos examinem esta questão, que pode ser recorrente em outras escolas de negócios e aponta para a necessidade de revisão do processo de ensino-aprendizagem, o que passa pela revisão e atualização das práticas pedagógicas empreendidas nas IES.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi identificar o grau motivacional dos alunos de graduação da FEA-USP por meio da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), a qual aplica a Teoria da Autodeterminação de Ryan, Connel e Deci (1985), e analisar a relação do grau de motivação verificado com as práticas pedagógicas empreendidas na instituição.

Para tanto, foram utilizados questionários para obtenção de dados e posterior análise por meio de estatísticas descritivas e a técnica de Análise de Correspondência (ANACOR) buscando investigar possíveis associações entre as respostas. A amostra utilizada compreendeu todos os alunos matriculados nos cursos diurnos e noturnos da FEA-USP no segundo semestre de 2014 que responderam completamente ao questionário disponibilizado, totalizando 106 alunos.

Na Escala de Motivação Acadêmica contida no questionário disponibilizado aos alunos, pela análise das frequências das respostas, foi possível verificar que, dentro da amostra geral, os alunos estão mais próximos do grau de “Motivação Extrínseca, Regulação Integrada”, ou seja, o grau mais próximo da motivação inata. Isso significa que a maioria dos alunos se encontra motivada. Entretanto, buscou-se identificar, dentro das respostas relativas às práticas pedagógicas, quais pontos eram vistos como negativos pelos estudantes.

Na análise das práticas pedagógicas realizadas com base nas frequências das respostas e na técnica ANACOR verifica-se que maioria dos respondentes discorda que os recursos utilizados pelos professores mantenham os alunos interessados e atentos à aula, embora eles afirmem que os professores tenham um bom conhecimento da disciplina. Uma recomendação nesse aspecto seria fazer uma pesquisa junto com os alunos sobre quais seriam os métodos de ensino que eles consideram mais interessantes para o aprendizado, como *Problem Based Learning* (PBL), aulas expositivas, visitas e trabalhos de campo, laboratórios de simulação, entre outros. Os resultados indicam que o curso mais insatisfeito com a metodologia de ensino das aulas e com a expectativa não alcançada é o de Economia, seguido pelo curso de Administração.

Na análise referente à grade curricular, contato com outros cursos da FEA-USP e preparo dos alunos nos primeiros anos para acompanhar qualquer outro curso da FEA-USP, verifica-se que o aspecto negativo destacado pelos alunos diz respeito à dificuldade em se obter disciplinas de outros cursos da Faculdade, com exceção do curso de Administração. Mais da metade da amostra apontou que este contato com disciplinas de outros cursos não acontece. Uma recomendação seria analisar quais são as disciplinas mais demandadas pelos alunos de outros cursos, de modo a abrirem mais vagas que facilitem esse contato entre os cursos da FEA. Sobre os outros aspectos desta análise, os alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis responderam que se sentem preparados para seguir com outro curso da FEA, enquanto que os cursos de Atuária e Economia discordaram. Uma possível causa dessas respostas seria o fato de os cursos de Economia e Atuária serem muito específicos e não contarem com muitas disciplinas dos outros departamentos nos primeiros anos do curso, o que os leva a crer que não possuem muito conhecimento dos outros cursos da faculdade.

Sobre os resultados obtidos por meio da Escala de Motivação Acadêmica, as duas afirmações que obtiveram o maior percentual de aceitação foram relativas a: (1) acreditar que a FEA-USP capacitará o aluno de modo a conseguir ter sucesso profissional e uma carreira bem remunerada; e (2) a faculdade aumentará a competência profissional. Deste modo, observa-se que o aspecto motivacional que mais regula os alunos é uma forte expectativa com o futuro profissional que a FEA-USP poderá lhe proporcionar. Essa preocupação com o mercado de trabalho é relevante, conforme afirma Lacerda et al. (2008).

Ainda de acordo com Lacerda et al. (2008), o tratamento de fatores motivacionais extrínsecos na faculdade depende dos professores e da administração do curso. Procurar saber o que os discentes almejam e o que os leva à insatisfação e, no pior dos casos, desistência do curso, requer pesquisa e esforço por das coordenações dos cursos, sinergia entre os departamentos e adaptação dos professores com novos métodos a serem aplicados. Desta forma, será possível tornar o ambiente de ensino mais produtivo.

Ademais, considerando os resultados obtidos nesta pesquisa, há evidências sobre a necessidade de melhorias em quatro aspectos principais na instituição analisada que também poderiam ser revistos em outras escolas de negócios: i) metodologia de ensino utilizada nas aulas; ii) grade curricular e interdisciplinaridade entre os cursos; iii) preparo para seguir com outro curso da FEA; e iv) dificuldades em obter disciplinas de outros cursos da FEA. Para cada tópico, como descrito acima, é possível sugerir ações, com destaque para: i) pesquisar e adotar novas metodologias de ensino; ii) criar novas disciplinas interdepartamentais de interesse geral; iii) revisar e atualizar a grade curricular dos cursos periodicamente; e iv) analisar as disciplinas

mais demandadas em períodos de matrícula com o intuito de tornar possível a matrícula a todos os interessados. Espera-se que as evidências encontradas possam servir de base para outros estudos sobre o tema, bem como para auxiliar a coordenação de cursos pertencentes a escolas de negócios, de modo a satisfazer as expectativas do corpo discente, criando um ambiente mais propício à motivação e, conseqüentemente, elevando a qualidade do ensino nestas instituições.

Ressalta-se também que o trabalho apresenta limitações importantes que podem ter afetado os seus resultados, tais como: tamanho da amostra; composição da amostra: alunos de diferentes cursos e períodos e, em sua maioria, do curso de Ciências Contábeis (62,3%); sinceridade e interpretação dos alunos ao responder o questionário. Mais relacionado a uma delimitação desta pesquisa está a questão cultural, que não foi abordada no trabalho. No entanto, ressalta-se que os aspectos culturais (valores, expectativas e práticas sociais que são passadas de geração em geração) são de extrema importância por afetarem tanto a motivação extrínseca, quanto a motivação intrínseca, conseqüentemente, se refletindo no desempenho dos alunos (TRUMBULL E ROTHSTEIN-FISCH, 2011).

Desta forma, destaca-se a importância da continuidade de trabalhos nesta linha de pesquisa no sentido de confirmar as evidências aqui obtidas, bem como gerar novas contribuições para a literatura e para a academia.

REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2012a.

Anuário Estatístico da USP. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle/>. Acesso em: julho de 2014.

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

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: Saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Anped, v. 11, n. 32, p. 258-271, mai./ago., 2006.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE; Patrícia Prado; SILVA, Fabiana Lopes da; CHAN, Betty Lilian. **Análise de dados: Modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

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

JúpiterWeb, grade curricular do curso de Bacharelado em Ciências Atuariais. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=12&codcur=12042&codhab=4&tipo=N/>. Acesso em: dezembro de 2014.

JúpiterWeb, grade curricular do curso de Bacharelado em Economia. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=12&codcur=12051&codhab=1&tipo=N/>. Acesso em: dezembro de 2014.

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

LACERDA, Juliana Ramires; REIS, Sandra de Melo; SANTOS, Nálbia de Araújo. Os fatores extrínsecos e intrínsecos que motivam os alunos na escolha e na permanência no curso de ciências contábeis: Um estudo da percepção dos discentes numa universidade pública. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 27, n. 1, p. 67-81, jan./abr., 2008.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CARMO, Carlos Roberto Souza. Teoria da Autodeterminação: Uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista de contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, mai./jun./jul./ago., 2013.

Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

MEC (Ministério da Educação e Cultura), censo e dados de 2012. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado/. Acesso em: junho de 2014.

OECD Data Lab. Disponível em: <http://www.oecd.org/statistics/>. Acesso em: junho de 2014.

PAJARES, Frank.; SCHUNK, Dale H. **Self-beliefs and school success: Self-efficacy and self-concept in academic settings**. London: Ablex Publishing, 2001.

PERLMAN, D. Self-Determination Theory and teacher instruction: A positive partnership for student performance and involvement. **Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education**, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2014.

RYAN, Richard. M.; CONNELL, James P.; DECI, Edward. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, C.; AMES, R. (Orgs.). **Research on motivation in education**. New York: Academic Press, 1985. pp. 16-31.

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

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

TEIXEIRA, Mourão Gilnei; SILVEIRA, Aristeu Coelho da; BASTOS NETO, Carlos Pinheiro dos Santos; OLIVEIRA, Gercina Alves de. **Gestão Estratégica de Pessoas**. 2. ed. São Paulo: Editora FGV, 2012.

TRUMBULL, Elise; ROTHSTEIN-FISCh, Carrie. The intersection of culture and achievement motivation. **The School Community Journal**, v. 21, n. 2, 2011.

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