



## XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

### A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade

Florianópolis – Santa Catarina – Brasil  
3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

ISBN: 978-85-68618-00-4

# AUTODETERMINAÇÃO DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIO DOS EDUCANDOS SEREM SUJEITOS DE SUAS APRENDIZAGENS EM UMA IES

**Ana Lúcia Fontes de Souza Vasconcelos**  
Universidade Federal de Pernambuco  
[anafontes\\_ufpe@yahoo.com.br](mailto:anafontes_ufpe@yahoo.com.br)

**Deivisson Ratacaso Freire**  
Universidade Federal de Pernambuco  
[dratacaso@hotmail.com](mailto:dratacaso@hotmail.com)

**Juliana Siqueira Sercundes**  
Universidade Federal de Pernambuco  
[julianassr@hotmail.com](mailto:julianassr@hotmail.com)

## RESUMO

A pesquisa objetiva identificar a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis de um curso em EAD, sobre os desafios dos educando serem sujeitos de suas aprendizagens a luz da teoria da autodeterminação. O método da pesquisa é o indutivo com objetivo exploratório com abordagem quantitativa utilizando o questionário adaptado proposto por Guimarães e Bzuneck na versão em português denominada Escala de Motivação Acadêmica (EMA). A coleta de dados deu-se em link virtual pelo *Google Docs* e sendo antes esclarecido aos participantes de que serão asseguradas as informações com sigilo nos dados individuais. O universo da pesquisa é o total de alunos regulares matriculados no curso de Ciências Contábeis em EAD no ano de 2013 e 2014 nos pólos de Maragogi e no pólo de Trindade no total de 100 (50 em cada pólo). Como critério de arbitragem a amostra aleatória ficou no total de 17 (17%) que responderam em tempo. Pode-se verificar que os universitários participantes do estudo apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, sendo a maior média obtida na avaliação da Motivação Extrínseca por Regulação Integrada (média = 7,75), seguida da Motivação Intrínseca (média = 7,04) e da Regulação Identificada (média = 6,23).

**Palavras-chave:** Autodeterminação. Aprendizagens. Educação à distância.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo identificar a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis de um curso em EaD, sobre os desafios dos educando serem sujeitos se suas aprendizagens a luz da teoria da autodeterminação.

A democratização do ensino superior não pode efetivar, apenas, no acesso a educação superior gratuita garantida no 6º da Constituição Federal/88, que tratou dos direitos sociais, e encontra sua regulação específica no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, a partir do artigo 205. Torna-se necessária a criação de ferramentas que ajudem na permanência com qualidade dos alunos que nela ingressam com objetivo de reduzir desigualdades e dificuldades que estes possam apresentar no decorrer da jornada acadêmica.

A educação é essencial como fator para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade conforme afirma Freire (2006: p.69), “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Assim, estes os sujeitos, discentes e docentes, precisam estar preparados para assumir suas responsabilidades diante do processo de ensino aprendizagem.

A educação à distância, como alternativa de formação regular, foi introduzida no sistema educacional brasileiro ao final de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), em especial nos seus artigos 80 e 87. No Brasil, através de Portaria SESu/MEC em 1995, constituiu a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão com o objetivo de desenvolver estudos sobre o desempenho das Instituições Federais de Ensino Superior. As instituições têm como desafio buscar efetivar condições para que este processo educacional possa superar índices de evasão e retenção dos cursos, por gerar um prejuízo social, sendo necessários procedimentos sistemáticos de gerenciamento e controle de forma tempestiva.

Nesse sentido, o propósito deste estudo é contribuir com os envolvidos em cursos de graduação a distância, especialmente cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, a percepção dos estudantes deste curso em relação aos fatores verificados no estudo de caso: acessibilidade, avaliação dos recursos utilizados, dedicação ao curso, autoavaliação dos estudantes, dimensionamento da carga horária, dentre outros. Com base nesses dados foi elaborado um panorama que pode ser levado em consideração pelos interessados.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho exploratório, utilizando o instrumento proposto por Guimarães e Bzuneck na versão em português denominada Escala de Motivação Acadêmica (EMA), da escala francesa *Echelle de Motivation en Education* (EME), elaborada e validada por Vallerand *et al* (1989).

A teoria da autodeterminação envolve comportamentos e habilidades que fazem com que a pessoa tenha a capacidade de ser o agente causal do seu futuro, no que ele chama de comportamentos intencionais (WEHMEYER: 1992 *apud* SILVA *et al* 2010). Dessa forma, essa teoria é muito discutida no que diz respeito à motivação para o ambiente escolar, já que este fator pode afetar diretamente na aprendizagem e no desempenho dos estudantes.

O tema estudado se justifica pela preocupação do Ministério da Educação e da sociedade, como um todo, que esse processo de incorporação de novos recursos e possibilidades, aliado à ampliação da oferta que a partir de 1998 observa-se um crescente pedido de credenciamento por parte de Instituições de Ensino Superior, conforme relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (MEC/SESu/DEPES, maio de 2002), possa acontecer com padrões de qualidade. Conhecer a percepção do estudante quanto à autodeterminação, que envolve conceitos motivacionais, é uma das contribuições para entender as causas das dificuldades dos educandos para subsidiar possível remodelagem desses cursos à distância.

## **2 REVISÃO DA LITERATURA**

## 2.1 Desafios da Educação a Distância

Os avanços nos sistemas de comunicação e tecnológicos resultam em estruturas inovadoras, possibilitando a troca de conhecimentos, não só como um produto, mas também como um processo, proporcionando um aumento da produção coletiva que quebra as barreiras das fronteiras geográficas, de idade, nacionalidade, formação acadêmica ou delimitação de área científica. (MAGNAVITA, 2003)

Neste sentido, a Educação a distância - EaD toma formas importantes, pois contribui com a grande discussão que existe sobre as desigualdades educacionais e a universalização do conhecimento. Além disso, conforme assevera Coll, Mauri e Onrubia *apud* Meneses, Zerbine e Martins (2012), a eliminação de barreiras como o tempo e espaço geográfico que as inovações tecnológicas permitem, somadas a grande importância da aprendizagem na vida dos indivíduos ao longo da vida, favorecem o surgimento de novos cenários educacionais ou a transformações daqueles já existentes.

No entanto, a quebra dos paradigmas existentes e os avanços possíveis dependem da superação de alguns desafios que insistem em assombrar essa modalidade de ensino. Dentre outros, destaca-se a autonomia exigida do aluno (JACOBSEN *et al*, 2011), a busca de modelos pedagógicos adequados (MAGNAVITA, 2003) a expansão acelerada e regulamentação da educação a distância (SEGENREICH, 2006), a interatividade ( PRADO E ROSA, 2008) e a evasão do aluno ( VILARINHO e PARO, 2011).

Além destes, Rurato (2011, p.58) acrescenta alguns pontos, enumerados abaixo, que demonstram que os atuais sistemas de Ead não estão adaptados às características pessoais dos aprendentes:

- É fácil negligenciar um curso de Ead, devido às circunstâncias pessoais, profissionais e familiares, a não ser que haja fortes razões para o completar;
- Alguns aprendentes preferem a independência da EaD, outros consideram-na desconfortável;
- Os cursos de EaD permitem uma maior liberdade de gestão do tempo, mas simultaneamente requerem uma maior autodisciplina;
- Algumas pessoas aprendem melhor interagindo face a face com outros aprendentes, mas um curso de EaD nem sempre permite este tipo de interação;
- Em curso de EaD requer trabalhar preferencialmente com instruções escritas, com explicações do facilitador apenas como suporte ou apoio;
- Um curso de Ead requer tanto ou mais tempo do que em sala de aula;
- E curso de EaD, utiliza tecnologia para ensinar e comunicar. É necessário estar confortável a utilizar um computador e outras tecnologias, assim como, fazer downloading e uploading dos trabalhos a realizar;

- Os materiais baseados em texto são o primeiro recurso e fonte para direcionar e apoiar os aprendentes num curso a distância. Alguns cursos a distância requerem ocasionalmente sessões presenciais para obter orientação ou realizar testes.

Desse modo, os estudos apontam que a Educação a Distância, possui características peculiares e que algumas delas precisam ser refletidas de forma a motivar o aprendiz a concluir um curso nesse modelo. Segundo Saldanha (2008), “para fazer frente aos desafios que a realidade apresenta ao aluno, a EaD tem de avançar para além de insumos tecnológicos e da linguagem simplificadora que reforça muitas vezes um pendor para a massificação.” Ou seja, como está se apresentando, a maioria dos cursos está preocupada com a quantidade de alunos e não com a metodologia para se chegar numa realidade de sucesso na aprendizagem.

Dentre os desafios citados, destaca-se a exigência da chamada aprendizagem autônoma como um dos entraves para estudantes do ensino à distância o que, por sua vez, pode gerar problemas de evasão e retenção nos cursos. Tais problemas devem ser enfrentados e a autonomia dos estudantes pode ser uma facilitadora desse processo.

Os ambientes preparados para a EaD exigem dos estudantes um comportamento de proatividade e comprometimento, reconhecendo-os como “mestres de si mesmos em relação ao seu próprio destino.” Neste modelo, o professor se compromete como mediador do processo, se colocando como consultor dos conteúdos, motivador e integrador do contexto, como também participante da experiência de aprendizado. (JACOBSEN *et al*, 2011)

A autonomia se consolida muito mais como consequência da interdependência do que propriamente da independência. Além disso, os aprendizes devem ter a ajuda do processo de interação parecido com o que se utiliza na educação formal para que possam adquirir a autonomia desejada. Nesse sentido, torna-se fundamental o papel do professor/tutor como mediador do processo, mudando a concepção de que o aluno autônomo aprende sozinho e não depende do professor (SERAFINI, 2012, p.72).

A autonomia é uma característica intrínseca ao modelo existente de aprendizagem à distância e deve ser incentivada pelos atores desse processo. Moore e Kearsley (2008, p.244) apresentaram o conceito de autonomia do aluno e como os programas se comportam para que esses aprendizes exerçam essa característica.

O conceito de *autonomia do aluno* significa que os alunos têm *capacidades diferentes* para tomar decisões a respeito de seu próprio aprendizado. A capacidade de um aluno para desenvolver um plano de aprendizado pessoal, a capacidade para encontrar recursos para o estudo em seu próprio ambiente comunitário ou de trabalho e a capacidade para decidir sozinho quando o progresso foi satisfatório, não precisam ser concebidos como uma preocupação irrelevante e deplorável em um sistema controlado pelo instrutor que opera sem obstáculos. Como alternativa, o grau em que existem esses comportamentos do aluno pode ser visto como uma dimensão importante para a classificação dos programas de educação a distância. É uma realidade o fato de alguns programas permitirem um maior exercício da autonomia dos alunos em comparação a outros programas. Portanto, os programas podem ser definidos e descritos em termos do grau de autonomia que os alunos podem ter, ou que lhes seja permitido exercitar. Isso não significa afirmar que todos

os alunos são totalmente autônomos ou estão prontos para serem autônomos ou que todos os programas e alunos devessem tratá-los como tais. De modo idêntico ao diálogo e à estrutura, a autonomia do aluno é um conceito relativo.

Quanto ao papel dos programas ou cursos de Educação à distância, torna-se necessário que os envolvidos no processo busquem meios que despertem no aprendiz a curiosidade e as competências necessárias para a construção de seu aprendizado de modo que ultrapasse a passividade que existe em processos de aprendizagem que possuem características de educação behaviorista, mecanicista, instrucional ou nos moldes industriais do fordismo, praticados por alguns cursos a distância. É essa passividade que se constitui num desafio para a criatividade de gestores, professores e tutores desse modelo de ensino (SERAFINI, 2012).

Em relação aos tutores, ressalta-se sua importância no processo, especialmente em manter os alunos integrados ao curso e constantemente motivados. A demora nas intervenções dos tutores e a diminuição da interação ao longo do curso é um fator de frustração e abandono da EaD, no que se chama de “orfandade online”. Desse modo, o tutor enfrenta o desafio de criar um ambiente no qual o aluno perceba que eles estão ali para ajudá-los a evoluir. (MERCADO, 2007)

Outro fator relevante para o bom andamento do aluno num curso a distância está relacionado à sua motivação ao longo do processo. A motivação está ligada à vontade de atingir objetivos, desejos, vontades ou necessidades. É um estado interior que propulsiona a pessoa a determinados comportamentos (SPECTOR, 2002).

No processo de aprendizagem, é fundamental que os alunos queiram fazê-lo, tenham disposição, intenção e especialmente motivação suficientes. Os aspectos motivacionais influenciam diretamente nos resultados acadêmicos. A motivação engloba, normalmente, fatores intrínsecos e extrínsecos. Esses fatores serão abordados a partir do próximo tópico, com a introdução da Teoria da autodeterminação, a qual estuda essas questões continuamente.

## **2.2 Teoria da autodeterminação**

A teoria da autodeterminação (*Self Determination Theory* - SDT), elaborada em 1981 por Richard M. Ryan e Edward L. Deci (SILVA, WENDT, ARGIMON, 2010), é das mais recentes, consistentes e reconhecidas teorias da motivação. Ao contrário das concepções surgidas anteriormente, essa teoria uniu as abordagens anteriores quanto à motivação extrínseca e intrínseca, constituindo-as de forma contínua (Elói, 2012).

Segundo wehmeyer (1992) *apud* Silva *et al* (2010), a autodeterminação envolve comportamentos e habilidades que fazem com que a pessoa tenha a capacidade de ser o agente causal do seu futuro, no que ele chama de comportamentos intencionais. Nesse sentido, a teoria da autodeterminação voltada para a aprendizagem escolar distingue dois pontos motivacionais: o “porquê” do “para que”. Estas perguntas permitem identificar quais são as atividades que os alunos estão motivados a realizar e o que os está motivando a realizá-las.

Os autores Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) identificam duas categorias qualitativamente diferentes de motivação: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca ocorre quando determinado indivíduo faz uma atividade porque a acha interessante e sente satisfação espontânea em fazê-la. Já a motivação extrínseca, exige fatores externos, como recompensas tangíveis ou verbais. Nesse caso, a satisfação não é alcançada pela realização da atividade propriamente dita, e sim, pelas consequências extrínsecas advindas dela. De acordo com Kasser *et al* (2004) quando as pessoas realizam determinada atividade induzidas por motivações extrínsecas, elas tendem a ser mais orientadas em direção a comparações interpessoais e sinais externos adquiridos de automérito.

Corroborando com esta afirmação, Siqueira e Wechsler (2006, p.22) acrescentam que o “aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião do outro [...], reconhecimento externo, receber elogios ou apenas evitar uma punição”. Além disso, estudantes com este tipo de motivação tendem a ter uma aprendizagem mais superficial, baixo bem-estar, ansiedade mais alta e menor perseverança (VANSTEENKISTE, LENS e DECI, 2006).

A teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000) distingue ainda cinco tipos de regulação comportamental, quatro para as ações extrinsecamente motivadas e uma para as ações intrinsecamente motivadas. De acordo com Lens, Matos e Vansteenkiste (2008, p. 19) “quando uma ação é intrinsecamente motivada, ela é também intrinsecamente regulada, seu local de causalidade percebida é interno (dentro do ator).” Assim, um fator intrínseco, tais como prazer e satisfação, estão regulando ou controlando a atividade. Para as ações extrinsecamente motivadas, os autores supracitados, diferenciam quatro tipos de regulação comportamental: regulação externa, introjetada, identificada e integrada. Estudos como os de Vansteenkiste (2005) e Vansteenkiste, Lens e Deci (2006) indicam que estas diferentes formas de regulação motivacional diferem qualitativamente entre si.

A Regulação externa ocorre quando uma pessoa faz determinada ação motivada por algo totalmente fora dela, como por exemplo, uma punição ou recompensa, ambas extrinsecamente prometidas. Esta é a pior forma de motivação (LENS, MATOS e VANSTEENKISTE, 2008). A Regulação introjetada é um pouco melhor. Ocorre quando um indivíduo, mesmo sem aceitar a atividade como uma razão pessoal, toma a razão externa da atividade para si. Por exemplo, um estudante pode se esforçar bastante para ser um bom aluno porque seus pais exigem isso e ele não quer desobedece-los. Por isso, ele estuda para não sentir sentimentos de culpa. A Regulação identificada é ainda de origem externa, mas parte dela é interna, pois o indivíduo percebe a razão como pessoalmente importante. Por exemplo, uma pessoa pode estudar bastante, porque quer ter um bom emprego. Essa motivação é extrínseca, mas o indivíduo percebe a razão como pessoalmente importante. Por último, a Regulação integrada ocorre quando a razão externa para a atividade é totalmente compatível com o autoconceito. Esse é o melhor tipo de motivação extrínseca (LENS, MATOS e VANSTEENKISTE, 2008).

Com a finalidade de avaliar a motivação acadêmica alguns pesquisadores (YAMAUCHI, 1980; HARTER, 1981; SHAH, 1988) se propuseram a elaborar e validar escalas ou questionários. Inicialmente, Yamauchi (1980) desenvolveu uma escala para

mensurar os motivos relacionados ao desempenho acadêmico. No ano seguinte, Harter (1981) construiu um instrumento para avaliar a orientação intrínseca versus extrínseca, e Shah (1988) desenvolveu uma escala de motivação para o desempenho baseada em quatro fatores de necessidade: (1) motivação para o desempenho, (2) motivação para o sucesso acadêmico, (3) motivação para o desempenho vocacional, e (4) motivação para o desempenho social e de habilidades. Vários outros estudos sobre a construção ou adaptação de instrumentos para mensurar a motivação foram realizados (DECI e RYAN, 1985; AMABILE *et al.*, 1994; REEVE e SICKENIUS, 1994; GUIMARÃES, BZUNECK, e SANCHES, 2002; GUIMARÃES, BZUNECK, e BORUCHOVITCH, 2003) e os resultados evidenciam que é possível avaliar a motivação para a aprendizagem de forma precisa e confiável.

Ainda são escassas as pesquisas que abrangem a motivação dos estudantes de ciências contábeis na modalidade de ensino a distância. Dentro dessa perspectiva, foi encontrada a pesquisa de Carmo (2014) que investigou de forma comparativa a motivação dos estudantes de ciências contábeis na modalidade presencial e a distância. Dessa forma, este estudo busca ampliar as investigações dessa teoria para os alunos da área contábil e na Educação a distância, conforme descrito na metodologia a seguir.

### **3 METODOLOGIA**

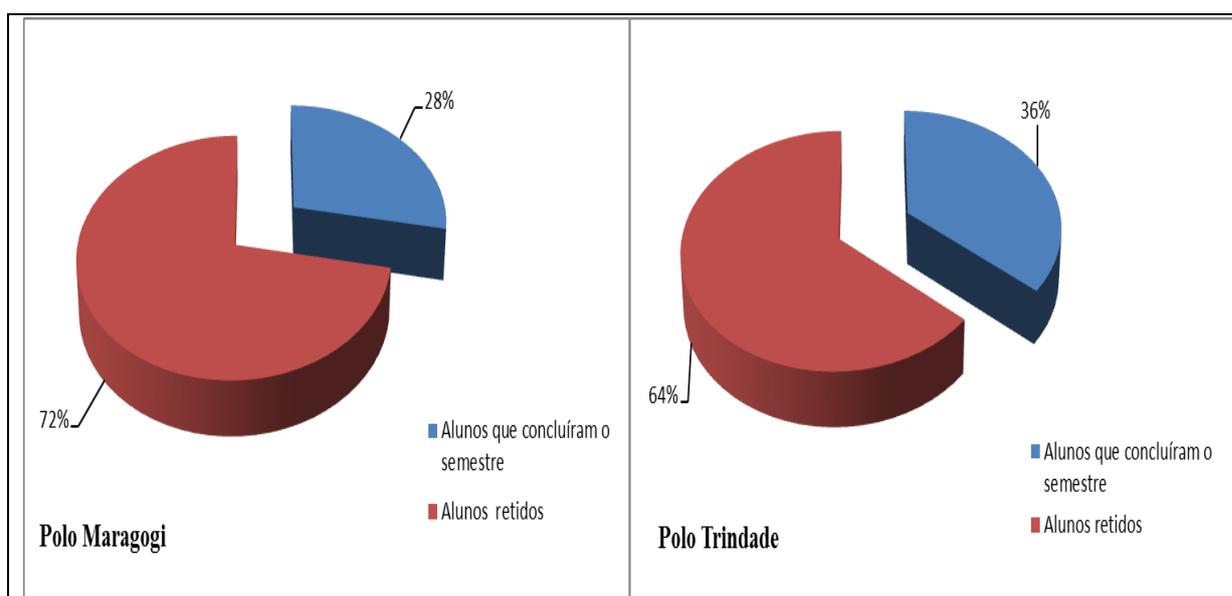
O método da pesquisa é o indutivo com objetivo exploratório, adaptando o questionário utilizado por Guimarães e Bzuneck na versão em português denominada Escala de Motivação Acadêmica (EMA), da escala francesa *Echelle de Motivation en Education* (EME), elaborada e validada por Vallerand et al (1989). Outros estudos já utilizaram a escala EMA para estudar a motivação dos estudantes universitários, como é o caso do estudo feito por Guimarães e Bzuneck (2008) com 388 estudantes universitários de vários cursos. Outros pesquisadores aplicaram essa escala para estudar a motivação dos discentes em cursos específicos, como por exemplo, Sobral (2003) que aplicou essa ferramenta com os estudantes de medicina, Souza (2008) com estudantes de pedagogia, Engelmann (2010) com universitários do curso de artes, Falcão e Rosa (2008) com estudantes de administração e Leal, Miranda e Carmo (2013) com estudantes de ciências contábeis.

Este instrumento possui três tipos de motivação extrínseca (externa, introjeção e identificação) e três tipos de motivação intrínseca (saber, realizar e experimentar estímulos). A coleta de dados deu-se em link virtual pelo Google Docs. e sendo antes esclarecido aos participantes de que serão asseguradas as informações com sigilo nos dados individuais. O universo da pesquisa é o total de alunos regulares matriculados no curso de Ciências Contábeis em EAD no ano de 2013 e 2014 nos pólos de Maragogi e no pólo de Trindade no total de 100 (50 em cada pólo). Como critério de arbitragem a amostra aleatória ficou no total de 17 (17%) que responderam em tempo hábil para pesquisa. Para a análise dos dados foi utilizado o software estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) 16.0, onde foi feita a análise descritiva dos dados.

### **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

O público alvo da pesquisa são todos os alunos do Curso de bacharelado em Ciências Contábeis da UFPE na modalidade à distância dos polos de Trindade e Maragogi em um total de 100 alunos (50 alunos por pólo). Desse total, apenas 14 alunos no polo de Maragogi e 18 no polo de Trindade permaneceram no curso até o final do semestre letivo de 2013.2, conforme demonstrado em termos percentuais no gráfico 1:

**Gráfico 1 - Retenção dos Pólos**



**Fonte:** elaborado a partir dos dados da Coordenação do Curso (2014).

Dentre os que concluíram o semestre, estão incluídos os alunos aprovados por média e reprovados por média. Os alunos retidos, considerado nesses dados por interferir na continuidade das disciplinas e não por terem abandonado o curso, são, portanto aqueles que se referem apenas um semestre do curso. Dessa forma, alguns alunos reprovados por falta podem ter se matriculado novamente nas disciplinas em período posterior. Estes dados estão em harmonia com Vilarinho e Paro (2011) que apontam a elevada evasão e retenção dos estudantes como uma dos desafios a ser superados na educação a distancia.

Com o elevado percentual de retenção no semestre de levantamento da pesquisa, a amostra final obtida na presente pesquisa foi de 17 estudantes, o que representa 17% do total de estudantes matriculados (100 estudantes). Desses 17 estudantes que participaram da pesquisa, 10 são do polo de Maragogi e 7 do polo de Trindade. Com relação ao gênero, 9 são do sexo masculino (52,9%).

Com relação à faixa etária, os resultados indicam para uma maior concentração de estudantes com idade entre 27 e 34 anos (41,2%), sendo a média de 29 anos. Esses resultados confirmam o que foi constatado na pesquisa de Carmo (2014) que verificou que a média de

idade no curso presencial em ciências contábeis é menor do que a dos estudantes do curso a distancia (média de 24 anos para o curso presencial, enquanto no curso a distancia a média é de 30 anos). Nesse sentido, em relatório, a Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED (2009), destacou que a idade do aluno de EAD em âmbito nacional é mais avançada que a educação presencial, sendo predominante idade acima de trinta anos.

Cabe salientar, que dentre os estudantes que participaram da pesquisa, mais de 40% (7 estudantes) estão cursando sua segunda graduação. Todos eles trabalham ou estagiam, o que resulta em um menor tempo para se dedicarem ao curso. Quando questionados sobre quanto tempo trabalhavam por dia, mais de 76% (13 estudantes) afirmaram que trabalhavam 8 horas ou mais. Os 4 estudantes restantes trabalham de 4 a 6 horas. No total, em média esses estudantes trabalham 8 horas por dia.

Em geral, pode-se afirmar que quando um indivíduo vai ficando mais velho a tendência é que ele vá assumindo mais responsabilidades. Assim, a maior concentração de estudantes com uma maior faixa etária juntamente com o tempo comprometido com o trabalho/estágio podem ser um dos fatores que estão contribuindo para o elevado nível de evasão/retenção dos estudantes na modalidade de curso a distancia. Pois, conforme destacado por Rurato (2011) um curso a distancia requer o mesmo ou até mais tempo do aluno do que um curso presencial.

Apesar de parcela significativa dos estudantes (mais de 78%) gastarem 8 horas ou mais com o trabalho/estágio, a maioria dos estudantes afirmou que tinham conhecimento da necessidade de controle do tempo quando escolheu o curso a distancia. Quando questionados se tinham “consciência da disciplina em horários”, mais de 76% (13 estudantes) respondeu que sim.

Embora tivessem essa consciência, 47% dos estudantes reconheceram ter uma dedicação entre “Regular” e “Péssima” (ver Tabela 1).

**Tabela 1 – Como avalia sua dedicação ao curso**

<b>Avaliação da dedicação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
Péssima	2	11,8	11,8
Fraca	3	17,6	29,4
Regular	3	17,6	47,0
Boa	9	52,9	100,0
Total	17	100,0	

**Fonte:** elaborado a partir da coleta do questionário

Quando questionados sobre como avaliavam o dimensionamento da carga horária, 58,8% (10 alunos) responderam como “Fraca” ou “Regular” (ver Tabela 2). Conforme evidenciado anteriormente, o fato de a maioria trabalhar/estagiar por 8 horas ou mais somada a não dedicação adequada, pode ter impactado negativamente na percepção do dimensionamento da carga horária.

**Tabela 2 – Como avalia o dimensionamento da carga horária**

<b>Avaliação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
Fraca	3	17,6	17,6
Regular	7	41,2	58,8
Boa	6	35,3	94,1
Ótima	1	5,9	100,0
Total	17	100,0	

**Fonte:** elaborado a partir da coleta do questionário

Mesmo com o crescente acesso a internet nos últimos anos, em cidades mais afastadas seu uso ainda pode ser um desafio. Esse fato pode ser comprovado pelo questionamento sobre a existência de dificuldade de acesso à internet em suas residências. Nesse ponto, cabe ressaltar que cerca de 47% (8 estudantes) afirmaram que “às vezes” tinham essa dificuldade. Nesse sentido, Lucena *et al* (2012), destacou que a ausência de uma boa conexão à internet se constitui como um grande gargalo na busca da qualidade na Educação a Distância ofertada a estudantes que moram distantes dos centros urbanos e que isso pode vir a desmotivá-los.

Quando questionados sobre se a sala do polo era acessível, a maioria (70,6%) afirmou que sim. Essa facilidade de acesso à sala do polo pode ser um recurso importante para aqueles alunos que tenham dificuldades em acessar a internet em casa. Ao serem questionados sobre a como avaliavam suas “habilidades para interagir na plataforma com colegas, professores e tutores”, quase metade dos estudantes (47%) afirmaram ter habilidade entre regular e péssima (ver Tabela 3).

A falta de habilidade para lidar com as TIC cria dificuldades para o aluno acompanhar as atividades propostas. A EAD requer uma alfabetização tecnológica que pode vir a ser um obstáculo insuperável para alguns. (MERCADO, 2010).

**Tabela 3 – Habilidade para interagir na plataforma com colegas, professores e tutores**

<b>Habilidade para interagir</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>	<b>% acumulado</b>
Péssima	1	5,9	5,9
Fraca	3	17,6	23,5
Regular	4	23,5	47,0
Boa	6	35,3	82,4
Ótima	3	17,6	100,0
Total	17	100,0	

**Fonte:** elaborado a partir da coleta do questionário

Na tentativa de melhorar a interação com a turma tem-se utilizado diversas das ferramentas disponíveis. Dentre as ferramentas utilizadas estão a vídeo conferência, chats, facebook, fóruns, entre outros (ver Tabela 4). Observa-se que o recurso mais utilizado foi o “Fórum” (94,1%), seguido pelo “E-mail” (23,5%).

**Tabela 4 – Ferramentas utilizadas para ensino e interação**

<b>Ferramentas usadas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
---------------------------	-------------------	----------

Fórum	16	94,1
Email	4	23,5
Vídeo conferencia	2	11,8
Outros*	4	23,5

\*Facebook, Vídeos caseiros, Chats e Plataforma AVA.

**Fonte:** elaborado a partir da coleta do questionário

Em um curso a distancia a interação entre estudantes e professores/tutores é, praticamente, só pela internet. Assim, os estudantes precisam sentir uma maior “presença” desses para tentar minimizar um pouco a ausência de uma interação presencial. Diante disso, os estudantes foram questionados sobre “como foi a disponibilidade dos tutores”. Os resultados mostram que 35,3% dos estudantes perceberam os tutores como estando “Pouco disponíveis” (ver Tabela 5).

Nesse sentido, Mercado (2007) entende que “o tutor pode ser o elemento provocador da desistência de um curso on line, devido às dificuldades de comunicação, falta de estímulo, demora no feedback dos exercícios enviados e falta/pouca participação do tutor nas ferramentas interativas do ambiente virtual de aprendizagem”.

**Tabela 5 – Disponibilidade dos tutores**

Disponibilidade dos tutores	Frequência	%	% acumulado
De acordo com a necessidade da turma	10	58,8	58,8
Pouca disponibilidade	6	35,3	94,1
Prefiro não avaliar	1	5,9	100,0
Total	17	100,0	

**Fonte:** elaborado a partir da coleta do questionário

Outro desafio inerente a um curso a distancia é a necessidade de que os alunos tenham autonomia em seus estudos (JACOBSEN *et al*, 2011). Diante disso, os estudantes foram questionados sobre ‘como avaliavam a capacidade de estudar com autonomia’. Os resultados mostram que a maioria deles (58,8%) se considera como tendo uma habilidade “Boa” ou “Ótima” neste quesito (ver Tabela 6).

**Tabela 6 – Como avalia sua habilidade para o estudo com autonomia**

Habilidade	Frequência	%	% acumulado
Ótima	1	5,9	5,9
Boa	9	52,9	58,8
Regular	6	35,3	94,1
Fraca	1	5,9	100,0
Total	17	100,0	

**Fonte:** elaborado a partir da coleta do questionário

Mesmo diante de todos os desafios e dificuldades verificados, quando questionados sobre o grau de satisfação em realizar o curso, mais de 58,8% afirmaram estar com uma

satisfação “Boa” ou “Ótima” (ver Tabela 7), o que representa um bom índice para que o curso supere as dificuldades já citadas.

**Tabela 7 – Qual sua satisfação na realização do curso?**

Habilidade	Frequência	%	% acumulado
Ótima	2	11,8	11,8
Boa	8	47,1	58,8
Regular	5	29,4	88,2
Fraca	1	5,9	94,1
Péssima	1	5,9	100,0
Total	17	100,0	

**Fonte:** elaborado a partir da coleta do questionário

Na tentativa de identificar a motivação dos estudantes, os mesmos foram questionados sobre quais razões os levaram a ingressar no curso de ciências contábeis a distancia. Os itens que receberam mais indicações foram “Status da universidade” (58,8%), “Relaciona-se com a área em que trabalha” (52,9%) e “Flexibilidade de horário” (52,9%), conforme pode ser observado na Tabela 8.

**Tabela 8 – Principais razões que os levaram a escolher o curso**

Principais razões	Frequência	%
Status da universidade	10	58,8
Relaciona-se com a área em que trabalha	9	52,9
Flexibilidade no horário	9	52,9
Status do curso	5	29,4
É bom fazer um curso superior	3	17,6
Facilidade de ingresso	3	17,6
Remuneração da área	3	17,6
Realização pessoal e profissional	1	5,9
Gosto do curso	1	5,9
Aprimoramento em assuntos da área	1	5,9

**Fonte:** elaborado a partir da coleta do questionário

Para aprofundar essa questão, foi solicitado aos estudantes que indicassem o nível de concordância de determinadas afirmações em uma escala e de 0 a 10, sendo “0” (zero) para discordância total e “10” (dez) para concordância total. Essas afirmações foram adaptadas da pesquisa realizada por Carmo (2014) e Guimaraes e Bzuneck (2008). Os resultados podem ser observados na tabela abaixo (Tabela 9). Com relação às afirmações do grupo que avalia o nível de desmotivação dos estudantes, observa-se que os estudantes discordaram fortemente (Média = 0,92) dessas afirmações que são típicas de um estudante desmotivado.

Quando inseridos no ambiente acadêmico o estudante pode ter seu comportamento regulado por pressões naturais desse ambiente, tais como obrigatoriedade da frequência e exigência dos pais ou para evitar outras responsabilidades, tais como o trabalho. Entretanto, os resultados da pesquisa mostram que não são esses fatores que motivam os estudantes, pois

esse grupo de afirmações (Motivação Extrínseca por Regulação Externa) foi o que recebeu o segundo maior grau de discordância (média = 1,32), corroborando com os achados de Guimaraes e Bzuneck (2008), Falcão e Rosa (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013).

**Tabela 9– Identificação da motivação dos estudantes**

<b>Avaliação da Desmotivação</b>	<b>Média</b>
Sinceramente, eu não sei por que faço um curso superior à distância.	0,35
Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no AVA.	1,06
Eu já tive boas razões para fazer esse curso, mas agora tenho dúvidas sobre continuar.	3,00
Eu não vejo motivos para fazer esse curso.	0,06
Eu não vejo que diferença faz fazer esse curso.	0,12
<b>Média</b>	<b>0,92</b>
<b>Avaliação da Motivação Extrínseca</b>	<b>Média</b>
<b>Por Regulação Externa</b>	
Faço esse curso porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar	0,06
Frequento o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) porque a frequência é obrigatória.	3,06
Frequento o AVA para não receber faltas	3,12
Faço esse curso porque meus pais me obrigam.	0,06
Frequento o AVA para ocupar meu tempo livre.	0,29
<b>Média</b>	<b>1,32</b>
<b>Por Regulação Introjogada</b>	
Frequento o AVA para provar a mim mesmo que sou capaz de completar um curso à distância.	4,71
Frequento o AVA porque é isso que esperam de mim.	4,71
Faço esse curso à distancia para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	3,12
Faço esse curso porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.	4,76
Faço esse curso porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.	5,41
Frequento o AVA porque quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.	1,76
<b>Média</b>	<b>4,08</b>
<b>Por Regulação Identificada</b>	
Faço esse curso para conseguir o diploma.	3,70
Frequento o AVA porque a assistência às aulas é necessária para a aprendizagem.	8,76
<b>Média</b>	<b>6,23</b>
<b>Por Regulação Integrada</b>	
<b>Média</b>	<b>Média</b>
Faço esse curso à distancia porque a educação é um privilégio.	7,59
Faço esse curso porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade.	7,06
Faço esse curso porque estudar amplia os horizontes.	9,47
Faço esse curso porque é isso que escolhi para mim	6,88
<b>Média</b>	<b>7,75</b>
<b>Avaliação da Motivação Intrínseca</b>	<b>Média</b>
Frequento o AVA pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	6,53
Faço esse curso porque para mim a universidade é um prazer.	7,76

Faço esse curso porque gosto muito do ambiente acadêmico.

6,82

**Média**

**7,04**

---

**Fonte:** elaborado a partir da coleta do questionário

Pode-se verificar que os universitários participantes do estudo apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, sendo a maior média obtida na avaliação da Motivação Extrínseca por Regulação Integrada (média = 7,75), seguida da Motivação Intrínseca (média = 7,04) e da Regulação Identificada (média = 6,23). Estes resultados estão em harmonia com os achados de Boruchovitch (2008), Falcão e Rosa (2008), Guimaraes e Bzuneck (2008) e Leal, Miranda e Carmo (2013). Estes resultados indicam que os alunos que compuseram a amostra pesquisada, em sua maioria, são intrinsecamente motivados ou motivados extrinsecamente da forma mais autônoma possível. Esses estudantes são motivados tanto pelos benefícios pessoais advindos do cumprimento das atividades acadêmicas, como também pelo interesse e prazer na realização dessas tarefas.

## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa objetivou identificar a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis de um curso em EAD, sobre os desafios dos educando serem sujeitos de suas aprendizagens a luz da teoria da autodeterminação.

Os resultados indicam para uma maior concentração de estudantes com idade entre 27 e 34 anos (41,2%), onde todos os estudantes trabalham/estagiam e mais de 76% (13 estudantes) exercem a atividade por 8 horas ou mais. Quase metade dos estudantes (47%) reconheceu ter uma dedicação entre “Regular” e “Péssima”. Os estudantes Parcela significativa dos estudantes indicaram ter dificuldades para interagir no ambiente virtual, pois ao serem questionados sobre a como avaliavam suas “habilidades para interagir na plataforma com colegas, professores e tutores”, 47% (8 estudantes) afirmaram ter habilidade entre regular e péssima.

A pesquisa revelou que os professores tem-se utilizados de diversas ferramentas, tais como vídeo conferencia, chats, facebook, fóruns, entre outros. Destacando-se o “Fórum” (92,9%) e o “E-mail” (21,4%) como sendo os mais utilizados. Constatou-se ainda que parcela significativa dos estudantes (mais de 35,3%) percebem os tutores como estando “Pouco Disponíveis”. Ao serem questionados sobre quais razões os levaram a ingressar no curso de ciências contábeis a distancia, os itens que receberam mais indicações foram “Status da universidade” (58,8%) “Relaciona-se com a área em que trabalha” (52,9%) e “Flexibilidade de horário” (52,9%).

Pode-se verificar que os universitários participantes do estudo apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, sendo a maior média obtida na avaliação da Motivação Extrínseca por Regulação Integrada (média = 7,75), seguida da Motivação Intrínseca (média = 7,04) e da Regulação Identificada (média = 6,23). Estes resultados indicam que os alunos que compuseram a amostra pesquisada, em sua maioria, são intrinsecamente motivados ou motivados extrinsecamente da forma mais autônoma possível. Esses estudantes são motivados

tanto pelos benefícios pessoais advindos do cumprimento das atividades acadêmicas, como também pelo interesse e prazer na realização dessas tarefas.

Cabe destacar que diante das limitações de amostra, os resultados obtidos nesta pesquisa não podem ser extrapolados para toda a população. No entanto, devido à forma criteriosa com que a pesquisa foi conduzida, os achados deste estudo podem ser vistos como possíveis indícios da percepção dos estudantes quanto ao curso de ciências contábeis à distância.

## 6 REFERÊNCIAS

- AMABILE, T. M., HILL, K.G., HENNESSEY, B.A., & TIGHE, E.M. The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Mason, 66 (5), 950-967, mai/1994.
- CARMO, C. R. S. Motivação Discente no Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis: um estudo comparativo entre alunos da modalidade presencial e alunos da modalidade à distância. *ConTexto*, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 7-18, jan./abr. 2014.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum. 1985.
- DO PRADO, Edna Cristina, Silva da Rosa, Ana Cristina. **A interatividade na educação a distância: avanços e desafios**. *EccoS Revista Científica* [On-line] 2008, 10 (janeiro-junho) Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71510109>> ISSN 1517-1949. Acesso em: 5 jul 2014.
- ENGELMANN, E. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. 2010. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil.
- ELÒI, J. Motivação: Teoria da auto-determinação. 2013. Disponível em: <<http://www.psicologiafree.com/atualidade/motivacao-teoria-da-auto-determinacao/#>>. Acesso em: 23 Ago 2014.
- FALCÃO, D. F.; ROSA, V. V. Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- KAFURI, Roberto; RAMON, Saturnino Pesquero. 1º Grau – casos e percalços: **pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes**. Goiânia: UFMG, 1985. 283 páginas.
- GUIMARÃES, S. E. R., BZUNECK, J. A., & BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação (problems in schools). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 19 (1), 17-24, jan/abr 2003.

- GUIMARÃES, S. E. R., BZUNECK, J. A., & SANCHES, S. F. Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 6 (1), 11-19, 2002.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 101-113, mar. 2008.
- HARTER, S. A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, Washington, 17 (3), 300-312, mai/1981.
- JACOBSEN, Alesandra Linhares. PEREIRA, Maurício Fernandes. DALMAU, Marcos Baptista Lopez. NUNES, Rogério da Silva. DA ROCHA, Rudimar Antunes. BIANCHI, Isaias Scalabrin. *Autonomia do aluno na Educação a Distância: O Caso do Curso de Administração a Distância da UFSC*. Revista Gestão Universitária da América Latina, Florianópolis, V.4. n.2. p. 53-73, mai/ago, 2011.
- KASSER, T.; RYAN, R. M.; COUCHMAN, C. E.; SHELDON, K. M. Materialistic values: Their causes and consequences. In: KASSER, T.; KANFER, A. D. (Ed.). *Psychology and consumer cultures: The struggle for a good life in a materialistic world*. Washington, DC: American Psychological Association, 2004. p. 11-28.
- LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade e Finanças – USP*, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, maio/ago. 2013.
- LENS, W; MATOS, L. e VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, 31 (1), 17-10, jan/abr, 2008.
- MAGNAVITA, Claudia. *Educação a Distância: desafios pedagógicos*. In: NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação e Tecnologia: trilhando caminhos. Salvador: Editora da UNEB, 2003, p. 54- 60.
- MENESES, Pedro Paulo Murce. ZERBINE, Thais. e MARTINS, Lara Barros. *Determinantes Situacionais e Individuais da aprendizagem em ensino a distância: Desenvolvimento de Escala*. Psico, Porto Alegre, PUCRS, V. 43, n.2, pp. 208 – 218, abr/jun. 2012.
- MERCADO, L.P.L. Dificuldades na Educação a Distância online. Abril, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf>. Acesso em: 25 Ago 2014.
- MOORE, Michael G. *Educação a distância : uma visão integrada* / Michael G. Moore, Greg Kearsley ; [tradução Roberto Galman]. -- São Paulo : Cengage Learning, 2008.
- REEVE, J., & SICKENIUS, B. Development and validation of a brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: the AFS scales. *Educational & Psychological Measurement*, Washington, 54 (2), 506-516, set/1994.

RURATO, Paulo. *As características dos aprendentes na Educação a Distância (EaD): Apresentação de um instrumento e contextualização*. In Cibertextualidades. Pp. 55-71. CECLICO. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2011.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, n. 55, p. 68-78, 2000.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. *Concepções e Desafios na Educação a Distância*. Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200810841PM.pdf>>. Acesso em: 06/07/2014.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. *Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação*. Educ. rev. no.28 Curitiba July/Dec. 2006.

SERAFINI, Alessandra Meneses dos Santos. *A autonomia do aluno no contexto da Educação a Distância*. Educ. Foco, Juíz de Fora, v.17. n.2, p. 61-82. Jul/out, 2012.

SHAH, B. Development of achievement motivation scale. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 19 (1), 35-40, jan/1988.

SILVA, M. A.; WENDT, G. W.; ARGIMON, I. I. de L. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, ago. 2010.

SIQUEIRA, L. G. G., & Wechsler, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, 5 (1), 21-3, jun/2006.

SOBRAL, D. T. Motivação do aprendiz de Medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 25-31, abr. 2003.

SOUZA, I. C. de. *A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia*. 2008. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil.

SPECTOR, P.E. *Psicologia nas organizações*. São Paulo: Saraiva, 2002.

TELEBRASIL, 2010. *Breve histórico da EAD no Brasil*. Disponível em: <[www.telebrasil.org.br/ead.pdf](http://www.telebrasil.org.br/ead.pdf)>. Acesso em: 22/08/2014.

VALLERAND, R. J. *et al.* Construction and validation of the echelle de motivation en Education (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, Montreal, n. 21, p. 323-349, 1989.

VANSTEENKISTE, M. *Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support versus control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and well-being*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, University of Leuven, Leuven.

VANSTEENKISTE, M., LENS, W., & DECI, E. L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, Greensboro, 41 (1), 19-31, jan/abr 2006.

VILARINHO, Lúcia Goulart. PARO, Emília Moreira. *Evasão de alunos na educação superior a distância: A experiência do módulo de acolhimento*. Voces y silêncios, 2011: Revista Latinoamericana de Educación, Vol.2, No. 2, 139-155. 2011.

YAMAUCHI, H. An analysis of scales to measure achievement-related motives. *Japanese Journal of Educational Psychology*, Tokyo, 28 (4), 275-283, dez/1998.