



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

*Physical Education and Sport Journal*

[v. 17 | n. 1 | p. 69-76 | 2019]

RECEBIDO: 20-11-2018

APROVADO: 24-03-2019

ARTIGO ORIGINAL

## DOSSIÊ FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### Análise da motivação acadêmica de universitários de educação física

*Academic motivation analysis of physical education college students*

DOI:

Isabella Caroline Belem<sup>1,2</sup>, Silvia Regina Nishiyama Sucupira Sarto<sup>2</sup>,  
Marlis Eduarda Mendes Fernandes<sup>2</sup>, Jorge Both<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Centro Universitário de Maringá (Unicesumar)

<sup>2</sup>Universidade Paranaense (Unipar)

<sup>3</sup>Universidade Estadual de Londrina (UEL)

#### RESUMO

**Objetivo:** O presente estudo teve por objetivo identificar o nível de motivação dos acadêmicos do curso de Educação Física Bacharelado. **Métodos:** Esta pesquisa tem caráter transversal e descritivo. Fizeram parte deste estudo 146 universitários do curso de Educação Física Bacharelado de uma universidade do norte-central do Paraná, Brasil. Como instrumentos foram utilizados um inquérito para caracterização sociodemográfica dos participantes e a Escala de Motivação Acadêmica (EMA). Para a análise dos dados, foram utilizados o teste Prova U de Mann-Whitney e o teste Kruskal-Wallis, adotando o nível de significância de 95% ( $p < 0,05$ ). **Resultados:** Observou-se que os acadêmicos do sexo masculino apresentaram maior motivação extrínseca por Regulação identificada ( $p = 0,012$ ). Constatou-se que os acadêmicos que trabalham mais de 20 horas por semana são motivados por regulação identificada ( $p = 0,011$ ), enquanto os acadêmicos que não trabalham foram mais motivados extrinsecamente por regulação integrada ( $p = 0,020$ ). **Conclusão:** Conclui-se que os universitários das séries iniciais, do sexo masculino, que trabalham e estudam, e praticaram esportes durante a infância e/ou adolescência são motivados e se dedicam a graduação, sendo mais motivados no domínio de motivação extrínseca por regulação identificada na qual, o comportamento é motivado pela apreciação dos resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Motivação; Ensino Superior; Estudantes de Educação Física.

#### ABSTRACT

**Objective:** The present study aimed to identify the level of motivation of the students of Bachelor in Physical Education. **Methods:** This research has a transversal and descriptive character. This study included 146 undergraduates from the Bachelor of Physical Education course at a university in the north-central part of Paraná, Brazil. As instruments, a survey was used for sociodemographic characterization of the participants and the Academic Motivation Scale (EMA). For the analysis of the data, the Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis test were used, adopting level of significance 95% ( $p < 0.05$ ). **Results:** The results showed that the 1st, 2nd and 4th year students presented higher extrinsic motivation by the Identified Regulation ( $p < 0.001$ ). It was observed that male students presented higher extrinsic motivation by the identified regulation ( $p = 0.012$ ). It was found that academics who work more than 20 hours per week are motivated by identified regulation ( $p = 0.011$ ), while non-working academics were more motivated extrinsically by integrated regulation ( $p = 0.020$ ). **Conclusion:** It is concluded that the university students of the initial series, male, who work and study, and practiced sports during childhood and / or adolescence are motivated and are dedicated to graduation, being more motivated in the field of extrinsic motivation by identified regulation in which, the behavior is motivated by the appreciation of the results.

**KEYWORDS:** Motivation; Higher education; Physical Education Students.

## INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil a população de estudantes universitários é de aproximadamente oito milhões (CENSO DO ENSINO SUPERIOR, 2014). Destes cerca de 24,9% dos universitários abandonam o curso ao longo de sua realização (SEMESP, 2015). Segundo dados do site do Ministério da Educação, no Brasil existem 1.891 cursos de Educação Física ofertados, e destes 922 são cursos com habilitação no bacharelado (MEC, 2018). Portanto, analisar o comportamento dos universitários em relação à motivação para a permanência na graduação tem sido um desafio para os pesquisadores, tanto quanto para os gestores/coordenadores.

Embora estudos tenham analisado a motivação de acadêmicos (CARDOSO; BZUNECK, 2004; CARMO, 2012; GUIMARÃES, 2010; LEAL; MIRANDA; SANTOS et al. 2011; ROSECLER; SOBRAL, 2003), ainda existe uma lacuna na literatura no que se refere à análise de sua relação com a sua prática esportiva anterior a graduação e escolha da habilitação, ao longo da graduação, sendo o estudo destas variáveis recentes. Estudos com universitários foram realizados a fim de analisar a motivação de acadêmicos de ciências contábeis (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2012), motivação e vida acadêmica (SANTOS et al. 2011) motivação, estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico (CARDOSO; BZUNECK, 2004; ROSECLER; GUIMARÃES, 2010) e motivação e fatores acadêmicos (SOBRAL, 2003). Nas investigações citadas acima, observou-se que o principal ponto em comum é o pressuposto teórico utilizado, o qual era a Teoria da Autodeterminação - TAD (DECI; RYAN, 2000).

A TAD postula que todo ser humano é dotado de uma capacidade inata para desenvolver sua própria determinação. As pessoas envolvem-se em atividades que lhes possibilitem a satisfação de necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e relacionamento. Para a TAD existem três formas de comportamentos relacionados à motivação: desmotivado, motivado extrinsecamente (regulação externa, introjetada, identificada e integrada) e motivado intrinsecamente (regulação intrínseca) (DECI; RYAN, 2000). Esta teoria sugere uma notória distinção entre duas variáveis da motivação: porque versus para que (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). A autodeterminação é então representada como, um *continuum* entre motivação intrínseca e extrínseca, variando de indivíduo para indivíduo e do grau que o mesmo interioriza suas experiências (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Segundo os estudos de Joly e Prates (2011), a motivação é um fator importante e expressivo na vida dos universitários, uma vez que a mesma implica na eficácia do processo ensino-aprendizagem, e no sucesso acadêmico. Santos et al. (2011) relatam que os acontecimentos da universidade refletem sobre a profissão escolhida. Esta fase proporciona ainda a aquisição de novos conhecimentos, de uma nova visão global da adequação à profissão, o contato com novos valores e crenças, questionamentos e experiências acadêmicas e sociais que proporcionam aos estudantes, o amadurecimento pessoal.

Ao iniciar o curso os alunos criam uma expectativa acerca das atividades práticas em detrimento das acadêmicas a serem desenvolvidas, uma vez que ao escolher a profissão, se destaca a necessidade de contato com as práticas dos esportes, exercício físico e sua aplicação para a população em geral. De fato, Sobral (2003) afirma que no início da vida acadêmica os estudantes se mostram mais motivados e receptivos a novas experiências e informações. Ryan e Deci (2000) afirmam que o ambiente acadêmico pode facilitar ou inibir a motivação intrínseca (para atividades que atraíam o interesse intrínseco) em decorrência do suporte ou obstrução das necessidades psicológicas de competência e autonomia dos aprendizes.

Percepções objetivas ou subjetivas sobre o nível de eficácia pessoal ou competência nesse ambiente de estudos acadêmicos poderiam afetar a intensidade ou a orientação da motivação. Guimarães e Bzuneck (2008) apontam ainda a motivação está relacionada a resultados positivos de aprendizagem. Nesse sentido, considerando o exposto, o estudo teve o objetivo de analisar o nível de motivação acadêmica de discentes do curso de Bacharelado de Educação Física.

## MÉTODOS

O estudo foi do tipo descritivo com delineamento transversal (THOMAS; NELSON, 2002) e teve como população alvo, estudantes universitários do curso de Educação Física, com habilitação em Bacharelado, do primeiro ao quarto ano, de uma universidade do noroeste do Paraná. Todos os acadêmicos matriculados no curso de bacharelado foram convidados a participar do estudo.

A pesquisadora responsável divulgou em sala de aula o estudo, possibilitando assim a participação de todos os alunos que estavam frequentando o curso regularmente no segundo semestre do ano letivo de 2016 (n=280). Destes, 94 não consentiram a participação e 40 não foram encontrados após três tentativas. Como critérios de inclusão estabeleceu-se: estar regularmente matriculado no curso de bacharelado e comparecer na data marcada para a coleta. Como critério de exclusão adotou-se: o preenchimento incompleto dos instrumentos. A coleta foi realizada uma única vez em cada

sala, conforme autorização da coordenação. A amostra final do estudo foi composta por 146 universitários do curso de Bacharelado de Educação Física, com média de idade de 22,1±5,2 anos, matriculados em todas as séries do curso. Para análise de variáveis sociodemográficas foi utilizado um questionário contendo dados referentes a série do curso, jornada de trabalho, estado civil, moradia e prática esportiva. As investigações acerca da prática esportiva se deu por meio de questões abertas, em que os discentes responderam se já haviam praticado esportes, se participaram de competições oficiais e a qual a modalidade esportiva.

Para a avaliação da motivação foi empregada a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), a qual foi validada para o português por Joly e Prates (2011). Este instrumento é de auto relato, composto por 29 itens do tipo Likert com cinco pontos (1 - discordo totalmente; 2 - discordo muito; 3 - nem discordo/nem concordo; 4 - concordo muito; 5 - concordo totalmente) cuja pontuação pode variar de 29 a 145 pontos. A matriz de análise do instrumento é composta por seis fatores, os quais são: desmotivação, motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação externa de frequência às aulas, motivação extrínseca de regulação externa por recompensas sociais, motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca. Pode-se ainda calcular a média de cada um dos fatores citados realizando a média dos escores das questões referentes a cada fator. Esta escala apresentou um índice satisfatório de confiabilidade, sendo o valor de  $\alpha=0,78$ . Para as subescalas a valor do alfa de cronbach variou entre  $\alpha=0,71$  e  $\alpha=0,78$ .

Como procedimentos, inicialmente foi obtida a autorização da coordenação do departamento para coleta de dados durante o período de aulas. Na sequência, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade onde o estudo foi desenvolvido (Parecer nº 238/2011). As coletas de dados foram agendadas com os professores das turmas e, após esclarecimentos sobre a pesquisa, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A aplicação dos instrumentos foi feita pelo pesquisador responsável, de forma coletiva e teve duração média de 30 minutos. Após a entrega dos questionários pelos participantes, os questionários foram colocados nos envelopes e lacrados para posterior tabulação e análise das respostas.

Para análise dos dados foi utilizado o teste de Kolmogorov-Smirnov, a fim de verificar a normalidade dos dados; como não foi encontrada distribuição normal dos dados, optou-se por apresentá-los em mediana (Md) e quartis (Q1-Q3) e utilizar os testes de Kruskal-Wallis e o teste U de Mann-Whitney para comparações entre os grupos, sendo este também aplicado como post hoc para verificar qual dos grupos apresentou diferença significativa. Para comparação dos fatores motivacionais utilizou-se o Teste de Friedman. Para análise de post hoc dos testes de Mann-Whitney e de Friedman foi aplicado o teste de Comparação Múltipla de Dunn. A confiabilidade da escala foi avaliada por meio do coeficiente de alfa de Cronbach. Em todas as análises foi adotado o nível de significância de 95% ( $p<0,05$ ).

## RESULTADOS

A amostra final do estudo foi composta por 146 universitários com média de idade de 22,1±5,2 anos, sendo que a maioria era do gênero masculino ( $n=84$ , 59,2%), matriculados no quarto ano do curso ( $n=43$ , 29,3%), solteiros ( $n=129$ , 50,0%), que trabalhavam até 20 horas semanais ( $n=70$ , 47,6%), moravam com os pais/responsáveis ( $n=116$ , 80,0%). Quanto a prática de esportes verificou-se que a maioria não era atleta no momento da coleta de dados ( $n=116$ , 78,2%), porém, praticaram esporte na infância ( $n=115$ , 83,9%) e participaram de competições oficiais ( $n=89$ , 65,9%).

Ao avaliar os resultados dos fatores da motivação dos acadêmicos do curso de Bacharelado de Educação Física (Tabela 2), observou-se associação no constructo da Motivação ( $p<0,001$ ), em que a dimensão Motivação por Regulação Identificada (Md=4,6) demonstrou ser o aspecto mais significativo da motivação quando comparado às dimensões Motivação Intrínseca (Md=3,6) ( $p<0,001$ ), Motivação por Regulação Externa (Md=3,2) ( $p<0,001$ ), Motivação por Regulação Introjetada (Md=3,0) ( $p<0,001$ ), Desmotivação (Md=3,0) ( $p<0,001$ ) e Motivação por regulação Integrada (Md=2,0) ( $p<0,001$ ).

Ao analisar os níveis de motivação de acordo com a série dos acadêmicos (Tabela 3), verificou-se que os discentes do curso de Bacharelado que cursam o 2º ano (Md=4,8), 1º ano (Md=4,8), e 4º ano (Md=4,8) apresentaram maior motivação no domínio de Motivação por Regulação Identificada ( $p<0,001$ ), quando comparados com os estudantes do 3º ano (Md=2,9). Com relação ao sexo (Tabela 4) foi possível observar que os acadêmicos do sexo masculino (Md=4,80) apresentaram maior Motivação por Regulação Identificada ( $p=0,012$ ), quando comparados com as discentes do sexo feminino.

Quando comparados os domínios da motivação e a carga de trabalho (Tabela 4), observou-se que os universitários que trabalham mais de 20 horas por semana (Md=5,0) apresentaram maior motivação por regulação identificada ( $p=0,011$ ). Por outro lado, os discentes que relataram não trabalhar (Md=2,4) demonstraram maior motivação quanto a regulação integrada ( $p=0,020$ ).

**Tabela 1.** Perfil sociodemográfico dos acadêmicos de licenciatura em Educação Física.

Variável	Categoria	n (%)
<b>Sexo</b>	Masculino	58 (40,8)
	Feminino	84 (59,2)
<b>Ano do Curso</b>	1º Ano	39 (26,5)
	2º Ano	35 (23,8)
	3º Ano	30 (20,4)
	4º Ano	43 (29,3)
<b>Estado Civil</b>	Solteiro	129 (50,9)
	Casado	26 (49,1)
	Outros	04 (2,7)
<b>Carga horária de trabalho</b>	Não trabalha	33 (22,8)
	<20 hrs/semana	70 (48,3)
	>20hrs/semana	42 (29,0)
<b>Mora com</b>	Sozinho	08 (5,5)
	Conjuge/companheiro	15 (10,3)
	Amigos	03 (2,1)
	Pais/responsáveis	116 (80,0)
	Outros	03 (2,1)
<b>É atleta</b>	Sim	32 (21,8)
	Não	115 (78,2)
<b>Praticou esporte na infância</b>	Sim	115 (83,9)
	Não	22 (16,1)
<b>Participou de competições oficiais</b>	Sim	89( 65,9)
	Não	46 (34,1)

**Tabela 2.** Comparação dos níveis de motivação de estudantes do curso de bacharelado em educação física e suas respectivas séries.

Motivação	Md	Q1 - Q3	p*
Desmotivação	3,0	(2,0-4,0)	<0,001
Regulação Externa	3,2	(2,4-4,0)	
Regulação Introjetada	3,0	(2,3-3,8)	
Regulação Identificada	4,6	(3,6-5,6)	
Regulação Integrada	2,0	(1,0-3,2)	
Motivação Intrínseca	3,6	(2,9-4,3)	

\* Teste Friedman

**Tabela 3.** Comparação dos níveis de motivação de estudantes do curso de bacharelado em educação física e suas respectivas séries.

Motivação	Anos dos Curso de Bacharelado								p*
	1º ano (n=39)		2º ano (n=35)		3º ano (n=30)		4º ano (n=43)		
	Md	(Q1-Q3)	Md	(Q1-Q3)	Md	(Q1-Q3)	Md	(Q1-Q3)	
Desmotivação	3,3	(2,3-4,0)	3,0	(2,0-3,7)	2,3	(1,0-4,0)	3,3	(2,2-4,3)	0,159
Reg. Externa	3,2	(2,4-3,9)	3,2	(2,8-3,8)	2,9	(1,6-4,2)	3,2	(2,8-3,7)	0,734
Reg. Introjetada	3,0	(2,2-3,4)	3,0	(2,6-3,5)	2,8	(1,8-4,7)	3,0	(2,6-3,8)	0,772
Reg. Identificada	4,8	(4,0-5,7)a	4,8	(4,4-5,8)a	2,9	(2,0-3,8)b	4,8	(3,9-5,6)a	<0,001
Reg. Integrada	1,8	(1,4-2,2)	1,8	(1,0-2,6)	2,9	(1,0-4,8)	1,8	(1,0-3,0)	0,150
Mot. Intrínseca	3,6	(2,7-4,1)	3,6	(3,0-4,0)	3,1	(1,9-4,3)	3,6	(3,1-4,4)	0,274

\*Probabilidade estimada Teste Kruskal-Wallis.

**Tabela 4.** Comparação dos níveis de motivação de acordo com o sexo de acadêmicos de Educação Física.

Motivação	Sexo				p*
	Feminino (n=147)		Masculino (n=53)		
	Md	(Q1-Q3)	Md	(Q1-Q3)	
Desmotivação	2,8	(1,7-3,7)	3,3	(2,0-4,2)	0,120
Regulação Externa	3,2	(2,4-3,8)	3,2	(2,5-4,0)	0,646
Regulação Introjetada	3,0	(2,2-3,5)	3,0	(2,5-3,8)	0,417
Regulação Identificada	4,3	(3,2-5,2)	4,8	(3,8-5,8)	0,012
Regulação Integrada	1,9	(1,0-2,8)	2,0	(1,0-3,2)	0,950
Motivação Intrínseca	3,4	(2,7-4,1)	3,6	(3,0-4,3)	0,247

\*Probabilidade estimada Teste U de Mann-Whitney.

**Tabela 5.** Comparação dos níveis de motivação de acordo com a carga horária de trabalho de acadêmicos de Educação Física.

Motivação	Trabalho						p*
	Não trabalha (n=33)		<20 hrs (n=70)		>20 hrs (n=42)		
	Md	(Q1-Q3)	Md	(Q1-Q3)	Md	(Q1-Q3)	
Desmotivação	3,3	(2,3-4,0)	3,0	(2,0-4,3)	2,8	(1,7-3,7)	0,331
Regulação Externa	3,0	(2,2-3,8)	3,2	(2,4-3,8)	3,2	(2,8-4,2)	0,402
Regulação Introjetada	3,0	(2,2-3,8)	3,0	(2,3-3,8)	3,0	(2,7-3,3)	0,991
Regulação Identificada	3,8	(3,2-4,8)c	4,8	(3,8-5,8)b	5,0	(3,8-5,6)a	<b>0,011</b>
Regulação Integrada	2,4	(1,8-3,8)a	1,8	(1,0-3,2)b	1,8	(1,0-2,2)b	<b>0,020</b>
Motivação Intrínseca	3,0	(2,7-4,1)	3,6	(3,0-4,3)	3,7	(3,0-4,4)	0,144

\*Probabilidade estimada Teste Kruskal-Wallis.

Em relação a prática de esportes na infância e/ou adolescência evidenciou-se que os estudantes que relataram ter praticado esportes (Md=4,8) apresentaram maior motivação pela regulação identificada ( $p=0,036$ ) quando comparados com os discentes que não praticaram esportes durante estas fases (Tabela 6).

**Tabela 6.** Comparação dos níveis de motivação de acordo com a prática de esporte na infância e adolescência de acadêmicos de Educação Física.

Motivação	Prática de esportes na infância/adolescência				p*
	Sim (n=115)		Não (n=32)		
	Md	(Q1-Q3)	Md	(Q1-Q3)	
Desmotivação	3,0	(2,3-4,0)	2,2	(1,7-3,7)	0,070
Regulação Externa	3,2	(2,4-3,9)	3,1	(2,2-3,8)	0,758
Regulação Introjetada	3,0	(2,5-3,7)	2,7	(2,0-4,0)	0,421
Regulação Identificada	4,8	(3,6-5,6)	4,0	(3,2-4,8)	<b>0,036</b>
Regulação Integrada	1,8	(1,2-2,9)	2,0	(1,0-3,2)	0,979
Motivação Intrínseca	3,6	(3,0-4,3)	3,0	(2,6-4,0)	0,071

\*Probabilidade estimada Teste U de Mann-Whitney.

Os resultados evidenciaram que os acadêmicos no geral eram mais motivados por Regulação Identificada. Foi observado ainda que os acadêmicos das séries iniciais e finais (Tabela 3), do sexo masculino (Tabela 4), que trabalham mais de 20 horas por semana (Tabela 5) e que praticaram esportes na infância ou adolescência (Tabela 6) eram motivados

por regulação identificada. Por outro lado, os discentes que relataram não trabalhar foram mais motivados por regulação integrada (Tabela 5).

Os discentes do presente estudo demonstraram ser mais motivados quanto a Motivação por Regulação Identificada e Motivação Intrínseca (Tabela 2). Alunos motivados por regulação identificada tendem a desenvolver um comportamento motivado pela avaliação dos resultados. Este estilo motivacional ainda está ligado as consequências ou aos benefícios resultantes de suas (JOLY; PRATES, 2011).

A motivação por regulação identificada é uma forma mais autônoma de motivação, em que os indivíduos são capazes de entender e aceitar a importância da atividade por ela mesma, assim como o valor de se ter este comportamento (DECI; RYAN, 2012). Por exemplo, um aluno que se identifica com a disciplina irá realizar as atividades para obter nota e aprender o conteúdo, enquanto um aluno que não se identifica com a disciplina, irá realizar as atividades apenas para obter nota, sem se preocupar em aprender o conteúdo.

Ser motivado intrinsecamente significa que o sujeito vê na atividade no seu objetivo, ou seja, tem um fim nela mesmo (JOLY; PRATES, 2011). Esta é a forma mais autodeterminada da motivação, as ações dos sujeitos não dependem das consequências externas, mas, do desejo e satisfação de realizá-la. Indivíduos motivados intrinsecamente são mais saudáveis mentalmente e apresentam melhor desempenho nas atividades desempenhadas (DECI; RYAN, 2000). Quando se trata do contexto educacional, alunos motivados intrinsecamente se engajam mais nas atividades, enquanto alunos por regulação identificada são melhores em se esforçar para realizar as tarefas. Por isso, é importante que os docentes ao pensar nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula devem sempre estimular o desenvolvimento da motivação intrínseca, e o engajamento destes alunos em sua disciplina (DECI; RYAN, 2012).

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 2000) para que os alunos desenvolvam a motivação autodeterminada é necessário suprir três necessidades psicológicas básicas: a de se sentirem competentes, de estabelecerem relações sociais e de autonomia. Assim, acredita-se que a formação inicial, bem como a formação continuada pode proporcionar um aprendizado que estimule a autonomia dos acadêmicos, contribuindo, conseqüentemente, para que estes se sintam motivados (COSTA et al. 2016).

Guimarães e Bzuneck (2008), em sua revisão sistemática descrevem que estudos tem apontado que ao longo da graduação ocorre um declínio motivacional. Ao ingressar no ensino superior os estudantes tem expectativas de que as aulas contribuirão para sua formação, que serão divertidas e os conteúdos passados de uma forma clara. Desta forma, os alunos podem deixar de se envolver com os conteúdos por considerarem as aulas chatas e sem um significado para sua formação, gerando, portanto a desmotivação. No entanto os resultados do presente estudo demonstraram ser diferentes do que aponta a literatura uma vez que os acadêmicos no início e no fim do curso apresentaram um maior nível de motivação (Tabela 2).

Observa-se que os discentes estão na graduação pelo resultado que se obtém, a qual e a conclusão de um curso que habilita para exercer uma profissão, seja por apreciar um resultado futuro, como pela importância que o indivíduo atribui à graduação e o planejar a concretização do seu objetivo pessoal (JOLY; PRATES, 2011). Evidências semelhantes foram verificadas no estudo de Ramos (2013) realizado com estudantes de diversas licenciaturas, no qual os acadêmicos das séries iniciais apresentaram maior motivação intrínseca.

Quando considerada a carga horária de trabalhos dos acadêmicos (Tabela 4), observou-se que trabalhar mais de 20 horas semanais, relacionou-se a uma maior motivação por regulação identificada. Desta forma, estes resultados apontam que os universitários se utilizam do fator trabalho para se motivarem, objetivando o sucesso ao término da graduação, como também a agregação de valores a si mesmo, devido a uma conclusão de graduação. A motivação extrínseca por regulação identificada está ligada a percepção que os sujeitos têm de que ao realizar determinadas tarefas há uma consequência positiva (benefícios) ou negativa (punição) (GUIMARÃES; BZUNECK 2008). Portanto, exercer ou não uma carga diária de atividades, influi tanto positiva como negativamente no decorrer da graduação (JOLY; PRATES, 2011).

Por outro lado, os estudantes que relataram não trabalhar foram mais motivados extrinsecamente por regulação integrada. Esta é a forma mais autônoma de motivação extrínseca, em que o foco ainda está nos benefícios pessoais provenientes da realização da atividade (DECI; RYAN, 2000). Acredita-se que por ter mais tempo disponível, os alunos participavam de maior número de atividades ofertadas pela universidade como projetos de pesquisa, ensino ou extensão. Esta maior aproximação com o curso e com a futura atuação pode ser um dos fatores que contribuíram para o maior nível de motivação destes acadêmicos. Outro fator que parece influenciar no nível de motivação de estudantes de educação física é a prática de esportes anteriormente ao início da graduação (Tabela 5), uma vez que estes foram mais motivados extrinsecamente por regulação identificada. Este estilo motivacional está relacionado ao reconhecimento e valorização de um objetivo comportamental, que é aceito como algo pessoalmente importante (GUIMARÃES; BZUNECK 2008).

Evidenciou-se ainda que os acadêmicos do sexo masculino eram mais motivados por Regulação Identificada (Tabela 4). Estes resultados demonstraram que os discentes do sexo masculinos têm uma maior identificação com o curso e com as atividades nele desenvolvidas. Destaca-se que no estudo de Porto e Gonçalves (2017) foi observado que as mulheres,

demonstraram ser mais motivadas por regulação identificada e integrada. Por outro lado, Santos et al. (2011) verificaram que as mulheres apresentam maior compromisso com o curso, dedicação aos estudos e desempenho acadêmico, o que indicavam maior interesse ao curso e, conseqüentemente, maior envolvimento nas atividades de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os discentes do curso de Bacharelado em Educação Física apresentaram maior nível de motivação relacionada a regulação identificada. Os acadêmicos que: estavam entrando e saindo do curso, eram sexo masculino, trabalhavam, e praticaram esporte na infância e/ou adolescência demonstraram ter reconhecimento e valorização do curso, bem como, identificação com a área escolhida. Por outro lado, os acadêmicos que não trabalhavam foram motivados por regulação integrada, o que demonstrou que a dedicação deste grupo ao curso estava relacionada ao alcance de seus objetivos pessoais.

Neste sentido, para futuros estudos sugere-se que investigações a respeito do estilo motivacional e da percepção de competência profissional, desempenho acadêmico e prática esportiva anterior a graduação devam ser realizadas, buscando correlacionar estas variáveis com a percepção que os docentes têm de seus alunos, contribuindo assim, para uma melhor compreensão sobre a motivação de estudantes universitários. Desta forma espera-se que ao compreender as motivações dos discentes, seja possível traçar estratégias, assim como o uso de metodologias diversas a serem empregadas nas aulas com o intuito de motivar os alunos a aprender, ou ainda de incentivá-los a buscar maiores informações. Ademais, entender a motivação ou desmotivação pode auxiliar no processo de retenção dos alunos nos cursos.

Por fim, ressalta-se que o presente estudo apresentou como limitação os seguintes aspectos: não ter sido analisado o desempenho acadêmico dos estudantes e não ter sido analisado se os esportes praticados eram de modalidades individuais ou coletivas. Isto porque, não foi possível verificar se os estudantes mais motivados foram aqueles que realmente obtiveram as melhores notas, ou foram aprovados nas disciplinas. Investigar a relação entre os esportes de modalidades individuais ou coletivas, podem auxiliar a entender qual o tipo de regulação relaciona-se a cada modalidade, ou esporte praticado.

## REFERÊNCIAS

- ALCARA, A. R.; GUIMARÃES, S. É. R. Orientações motivacionais de alunos do curso de biblioteconomia. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 211-20, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior – CES**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)>. Acessado em: 23 de março de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acessado em: 28 de fevereiro de 2018.
- CARDOSO, L. R.; BZUNECK, J. A. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 145-55, 2004.
- COSTA, L. C. A.; PASSOS, P. C. B.; BELEM, I. C.; CONTREIRA, A. R.; VIEIRA, L. F. Estilo motivacional e comportamento assertivo de professores de educação física ao longo da carreira. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 457-65, 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Nova York: Plenum; 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, Abingdon, v. 11, n. 4, p. 227-68, 2000.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In: RYAN, R. M. (Org.). **The oxford handbook of human motivation**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 85-107,
- 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. 101-13, 2008.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia**, Porto Alegre, v. 17,

n. 2, p. 143-50, 2004.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Psico**, Itatiba, v. 16, n. 2, p. 175-84, 2011.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-73, 2013

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fonte de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 17-20, 2008.

PORTO, R. C.; GONCALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 515-22, 2017.

RAMOS, S. I. V. Motivação acadêmica dos alunos do ensino superior. **Psicologia.pt**, Revista Digital, Porto, 2013. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0677.pdf>>. Acessado em: 23 de março de 2019.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SANTOS, A. A. A.; MOGNON, J. F.; LIMA, T. H. de; CUNHA, N. B. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 283-90, 2011.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior, do Estado de São Paulo. **Mapa do Ensino Superior 2015**. Disponível em: <<http://convergiacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acessado em: 23 de março de 2019.

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

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

---

Autor correspondente: **Isabella Caroline Belem**

E-mail: [isbellacbelem@gmail.com](mailto:isbellacbelem@gmail.com)

Recebido: **20 de novembro de 2018**.

Aceito: **24 de março de 2019**.