



<https://doi.org/10.47456/simbitica.v11i1.38659>

Motivação acadêmica como chave do sucesso? Uma Tentativa de Compreensão Baseada na Percepção

Academic Motivation as a key to success? An Attempt at Understanding Based on Perception

¿La Motivación Académica como Clave del éxito? Un Intento de Comprensión Basado en la Percepción

Maria Beatriz Sousa

Universidade de Coimbra

Pedro Miguel Alves Ribeiro Correia

Universidade de Coimbra

Fabício Castagna Lunardi

Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados

Resumo A presente pesquisa procura analisar a visão dos alunos de ensino superior em Portugal sobre o papel que a motivação assume no respetivo desempenho académico, bem como compreender quais são os principais fatores motivadores desses alunos. Para cumprir os objetivos, foi utilizada uma metodologia quantitativa mediante a aplicação de um questionário a uma amostra de 158 alunos de ensino superior e uma metodologia qualitativa mediante a realização de 9 entrevistas semiestruturadas. Os principais resultados permitem-nos compreender que a motivação para alunos do ensino superior da amostra analisada é vista como simples facilitadora de trabalho e advém essencialmente de fatores extrínsecos, embora reconheçam que sentem satisfação em aprender novas temáticas são movidos essencialmente por perspetivas de uma vida futura melhor.

Palavras-chave: motivação, autoeficácia, metas académicas, performance académica.



Abstract The following research seeks to describe Portuguese higher education students' perspective on the role of motivation in academic performance, as well as what factors influence that motivation. To fulfill the objectives proposed, it was used a combined methodology: a quantitative method was used through the application of a survey to a sample of 158 Higher Education students, as well as a qualitative methodology through 9 semi-structured interviews. An overlook at the results indicates that the sampled higher education students see motivation as a simple work facilitator and that their motivation arises, essentially from extrinsic factors, although there is a recognition that they feel satisfaction in learning new subjects, their attendance in University is essentially compelled by favorable future life perspectives.

Keywords: motivation, self-efficacy, academic goals, academic performance.

Resumen La presente investigación busca analizar la vision de los estudiantes de educación superior en Portugal sobre el papel que asume la motivación en su rendimiento académico, así como comprender cuáles son los principales factores de motivación de estes estudiantes. Para el cumplimiento de los objetivos se utilize una metodología cuantitativa mediante la aplicación de um cuestionario a una muestra de 158 estudiantes de educación superior y una metodología cualitativa mediante la realización de 9 entrevistas semiestructuradas. Los principales resultados permiten comprender que la motivación de los estudiantes de educación superior de la muestra analizada es vista como un simple facilitador de trabajo y proviene esencialmente de factores estrínsecos, aunque reconocen que sienten sarisfacción al aprender nuevos temas son impulsados esencialmente por perspectivas de una vida futura major.

Palabras clave: motivación, autoeficacia, metas académicas, rendimiento académico.

Recebido em 15-07-2022

Modificado em 14-03-2023

Aceito para publicação em 18-04-2023

Introdução

Nos dias de hoje, a frequência de um curso de ensino superior assume-se como uma etapa cada vez mais natural e fulcral no percurso de aprendizagem de futuros profissionais. As Instituições de Ensino Superior desempenham um papel primordial no que respeita à disseminação do conhecimento e competências, devendo os alunos aproveitar as oportunidades que são colocadas à sua disposição pelo ensino superior no sentido de crescer intelectual e profissionalmente. O ensino superior constitui, nesta aceção, verdadeiro serviço público, devendo, por isso mesmo, ser alvo de políticas públicas adequadas, emanadas das instituições da administração pública competentes para o efeito¹. Por seu turno, entende-se que o modo como os alunos aproveitam essas oportunidades e se envolvem no processo de ensino, no sentido de alcançar o grau académico, depende da motivação que os guia.

Acreditando-se que a motivação é um dos principais aspetos psicológicos que justifica a resiliência do aluno bem como a respetiva performance (Adamma *et al.*, 2018), um volume significativo de produção científica tem sido publicada todos os anos em relação à temática da motivação académica. Uma das ferramentas mais conhecidas a nível da pesquisa académica é o *Google Scholar*, e se utilizarmos essa mesma ferramenta para a pesquisa de artigos relacionados com “motivação no ensino superior”, surgem-nos 3 130 Artigos de Revisão, isto se utilizarmos como baliza temporal entre o ano 2015 a 2022 e nos cingirmos aos artigos de revisão redigidos em língua Portuguesa. Se estendermos a pesquisa à língua inglesa mantendo o mesmo período temporal o número de resultados atinge os 20 300 Artigos de Revisão. Assim compreendemos que a motivação que têm suscitado um interesse crescente junto da comunidade científica.

A discussão em torno da temática da motivação académica não parece encontrar consenso. Por um lado, a literatura apresenta-nos uma série de autores que defendem que a motivação tem um papel insubstituível no desempenho do aluno, argumentando que a motivação ajuda indubitavelmente na produção de resultados excelentes, de modo que, dizem ser possível conhecendo os níveis e a tipologia de motivação que guia o aluno antecipar o resultado que o mesmo conseguirá alcançar (Cf. Azfal *et al.*, 2010). No entanto, pelo contrário, uma segunda corrente, mais desconhecida defende que a motivação tem um papel de pouca ou nenhuma importância no desempenho do aluno. Contudo, a literatura assume uma perspetiva demasiado linear e unidirecional da motivação académica quando na realidade se sabe que o processo motivacional exige a consideração de uma multiplicidade de variáveis.

A primeira questão de partida do presente texto seria compreender quais são os fatores impulsionadores da motivação dos alunos de ensino superior em Portugal. Procurou-se ainda compreender a visão dos alunos acerca da temática de modo a

¹ Para aprofundar a temática do serviço público sugere-se a consulta de Pereira e Correia (2020, 2022). Para aprofundar a temática das políticas públicas sugere-se a consulta de Maia *et al.* (2023c). Para aprofundar a temática da administração pública, sugere-se a consulta de Maia *et al.* (2023a, 2023b, 2023d).

descobrir, qual a percepção dos alunos do ensino superior em Portugal acerca da importância e o verdadeiro papel da motivação no caminho para alcançar o dito “sucesso académico”. Assim, a presente pesquisa pode ter implicações teóricas no sentido em que pretende explorar o tema numa perspetiva qualitativa, sendo que na maioria da literatura existente no domínio da motivação académica é adotada somente uma vertente quantitativa, pretendendo utilizar a visão dos alunos para encontrar informações complementares que passam despercebidas nos estudos quantitativos. Ao mesmo passo que explorar a opinião dos alunos em profundidade pode ter implicações no domínio prático no sentido em que, ao analisar no “terreno” as questões motivacionais, gera-se conhecimento que pode ser utilizado para potencializar a motivação e satisfação do aluno. Por exemplo, saber aquilo que está a ser visualizado pelos alunos como um entrave à motivação permite que se possam dirimir esses obstáculos e abrir portas a uma nova força de vontade, por outro lado, saber as variáveis que despertam motivação podem potenciar-se as mesmas. No entanto, este estudo também chama a atenção para outros fatores relevantes para o sucesso académico, alertando para o facto de que às vezes simplesmente estar motivado não é o suficiente para um bom desempenho, ao contrário da premissa mais popular junto da comunidade científica que se debruça sobre o tema.

A presente pesquisa encontra-se repartida em três momentos essenciais. Primeiramente, teremos de compreender o que é que a literatura já nos diz acerca da motivação académica e suas principais teorias explicativas. Num segundo momento, partir-se-á para uma abordagem de exploração prática da temática mediante a adoção de uma metodologia mista, concretizada com a realização de questionários a uma amostra de 158 alunos do ensino superior português, bem como a perpetuação de 9 entrevistas semiestruturadas a alunos constituintes dessa mesma amostra. O estudo, como não poderia deixar de ser, termina com uma série de notas conclusivas, das quais fazem parte direções para estudos futuros e limitações do presente estudo.

Revisão da literatura: definição de motivação

Apesar de a temática da motivação constituir um objeto de estudo popular que tem vindo a ser profusamente analisado há extensas décadas, persiste a problemática da harmonização quanto à sua conceitualização.

O conceito de motivação é bastante ambíguo, o significado de motivação pode ser compreendido de maneira diferente por pessoas diferentes, assim, cada autor é capaz de construir a sua própria definição de motivação de acordo com as suas interpretações pessoais. A este facto acresce a questão de que o tema “motivação” pode ser analisado por múltiplas áreas do estudo o que faz com que muitas vezes o conceito de motivação também dependa do ramo de investigação que sobre ela se debruça (Emkic, 2010; Carvalho, Síveres, 2013; Osemeke & Adegboyega, 2017; Baslková *et al.*, 2019).

Para Ryan e Deci (2000:69), dois dos autores mais conhecidos no que toca ao estudo da motivação, a “[...] motivação diz respeito à energia, direção, persistência [...]”. Ao desdobrar esta definição conseguimos compreender que a motivação dá o

impulso de vontade ao ser humano para alcançar determinada meta, destacando ainda, que uma pessoa motivada age com empenho e afinco para atingir essa meta, independentemente das adversidades que possa encontrar no caminho. Para Boruchovitch (2008:30), “o processo motivacional dá início, dirige e integra o comportamento, sendo um dos principais determinantes do modo como uma pessoa se comporta”. Afzal *et al.* (2010:81), por sua vez, destaca que “[...] a motivação é um estado mental que estimula as atividades e as ações do corpo humano”. Para Osemeke e Adegboyega (2017:161), “[...] um motivo pode ser definido como um estado mental que ativa e dirige o nosso comportamento, faz-nos mover para agir. É sempre interno para nós e é externalizado por meio do nosso comportamento”.

Diz-se que a motivação inflama um estímulo interior (Carvalho & Síveres, 2013; Osemeke & Adegboyega, 2017), que coloca uma efervescência sobre a pessoa no sentido da mesma reunir ferramentas e aplicar esforços para converter os pensamentos e desejos em ações e alcançar uma realidade concreta. Nesta perspectiva, se a motivação representa um suporte não visível da nossa vitalidade e determina o nosso empenho e resiliência é também considerada como um fator preditivo da nossa produtividade, performance e satisfação (Correia & Cavalcante, 2017).

Interessa ter em mente que autores como Baslková *et al.* (2019), Shkoler e Kimura (2020) e Zaccoletti *et al.* (2020:2) denotam que a temática motivacional é “[...] bastante complexa [...]” e, portanto, é importante ter em consideração que o resultado final de qualquer ação não depende única e exclusivamente da vontade interior da pessoa, mas de um conjunto de outros fatores que interferem naquela, sendo que estes autores apontam para os seguintes: os elementos situacionais/circunstanciais, aspirações, ambições e planos pessoais, a tipologia de tarefa a ser executada, bem como outras características individuais que afetam os padrões comportamentais e sentimentais.

Na literatura somos capazes de encontrar dezenas de teorias desenvolvidas no intuito de compreender e explicar a motivação humana. Aqui faremos uma síntese da teoria mais popular, nomeadamente a teoria de Maslow. Sendo que esta teoria parte da análise da motivação como decorrente das necessidades humanas, por outras palavras, entende essas necessidades como motivadoras das condutas (Osemeke & Adegboyega, 2017).

A teoria de Maslow surge em 1943, apresentada por Abraham Maslow. Maslow utilizou a sua pesquisa acerca da motivação humana para arquitetar a motivação num esquema piramidal.

De acordo com a teoria de Maslow o ser humano move-se em função de cinco tipos de necessidades que, por seu turno, podem ser classificadas em 5 níveis hierárquicos: no primeiro nível (base), encontramos as necessidades fisiológicas básicas (ex. Dormir); no segundo nível, temos as necessidades de Segurança (ex. proteção da saúde); no terceiro nível, as necessidades sociais (ex. aceitação social); no quarto nível, as necessidades de estima (ex. autorrespeito) e, no topo, as necessidades de realização pessoal (ex. crescimento individual).

Dada esta pirâmide, Maslow partia de uma abordagem *bottom-to-top*, de acordo com a qual, uma pessoa para conseguir satisfazer necessidades de segurança tinha primeiro de ser capaz de satisfazer as necessidades fisiológicas básicas, do mesmo modo que para ser capaz de satisfazer as necessidades sociais tinha de ter sido capaz de atender às necessidades de segurança e daí por diante (Gonçalves, 2017; Osemeke & Adegboyega, 2017). Basicamente era adotada uma visão repartida por níveis, como num jogo, em que só seria possível subir de nível quem se demonstrasse capaz de completar os anteriores. Assim, tínhamos uma hierarquia invertida, em que, ao invés da base estar subordinada ao topo, as necessidades de topo é que estariam subordinadas à satisfação das necessidades de base, pelo facto de estas serem os pilares que, por natureza, asseguram a continuidade da vida (Osemeke & Adegboyega, 2017).

A teoria de Maslow tem sido altamente criticada e existem vários estudos que refutam a respetiva abordagem, contudo esta continua a ser uma das teorias em principal destaque quando se fala em motivação.

Motivação académica

Os investigadores têm revelado um interesse crescente no que respeita à análise do impacto do processo motivacional nos resultados dos discentes, sejam eles do ensino primário, secundário ou universitário (Mahasneh & Al-Alwan, 2011; Vu *et. al.*, 2021), contudo os resultados continuam a não revelar padrões claros, permanecendo dúvidas acerca das verdadeiras implicações da motivação na performance.

Blaskova *et al.* (2019:3) definem a motivação académica como “[...] a motivação para o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes e as predisposições de personalidade para construir uma carreira futura [...] o que significa que, motivar é o processo de instigar os estudantes a atividades cognitivas produtivas e aprendizagem ativa dos conteúdos de estudo”. De uma forma mais simples, podemos definir a motivação académica como o “*apetite*” estudantil para a aquisição de novas lições.

A corrente *mainstream* defende que é essencial que os alunos de ensino superior se revelem motivados ao exercício das tarefas e responsabilidades que lhes cabem, partindo da premissa de que, porque a motivação determina a dimensão do nosso empenho, entusiasmo e zelo enquanto estudantes vai encontrar reflexo na performance académica, mensurada em termos de notas obtidas (Afzal *et al.*, 2010). Num mundo utópico talvez fosse possível que os alunos que se revelassem mais motivados e esforçados alcançassem melhores resultados, contudo, a realidade é bastante distinta. A performance académica é também dependente de fatores que os alunos não são capazes de controlar e que terão um peso na sua performance bastante superior à sua motivação.

O conceito de “experiência universitária” significa coisas diferentes para pessoas diferentes, uma vez que nem todos encaramos, nem temos de encarar a universidade da mesma forma ou com os mesmos objetivos. Todos queremos deixar a Universidade sabendo que os anos que passamos nela fizeram sentido e contribuíram para o nosso crescimento enquanto membros da sociedade. Mas nem todos nascemos com o mesmo

propósito de vida, não somos linearmente motivados, nem todos conseguimos enfrentar as adversidades com a mesma determinação, nem todos somos detentores de o mesmo quociente de inteligência inato, nem todos ficamos 100% satisfeitos com a realidade que encontramos na universidade e nem todos temos a mesma percepção acerca das nossas capacidades.

Apoiando a tese de Liu (2021:1) de acordo com a qual, “[...] não existe uma única teoria psicológica que possa explicar todos os aspetos da motivação humana [...]”, e em coerência com a literatura no que respeita às teorias motivacionais mais conhecidas no âmbito da motivação educacional, o presente artigo comporta três teorias de análise: a teoria da autodeterminação, a teoria das metas de realização e a teoria da autoeficácia.

Teoria da autodeterminação

Na literatura, a motivação acadêmica é muitas vezes analisada sobre o prisma da teoria da autodeterminação da autoria de Ryan e Deci apresentada em 1985. Estes autores desenvolveram um modelo motivacional tripartido que abarca: dois tipos de motivação (nomeadamente a intrínseca e extrínseca) e a desmotivação.

O comportamento humano é o resultado da interligação de uma série de variáveis, entre as quais encontramos a motivação, sendo que como já compreendemos a motivação é um agente que estimula o corpo humano para ação, mas nem toda a motivação é igual. Ryan e Deci teorizavam que diferentes formas de motivação suscitam comportamentos distintos, de modo que, a forma como agimos e reagimos às circunstâncias acaba por ser influenciada pela fórmula motivacional que nos guia e fórmulas diferentes ditam resultados diferentes (Ryan & Deci, 2000; Jeno *et al.*, 2018; Vasconcellos *et al.*, 2020). Ryan e Deci entendiam que seria possível antever os *outcomes* da performance individual mediante a compreensão da tipologia de motivação que está na base da energia do sujeito (Ryan & Deci, 2000; Jeno *et al.*, 2018; Vasconcellos *et al.*, 2020).

Desde logo, para Ryan e Deci (2000) a motivação é o gatilho da produtividade. E esta produtividade pode depender de fatores endógenos em que a tarefa a realizar é psicológica e nativamente significativa para o individuo, em que o individuo sente uma predisposição biológica para apreciar a atividade, ou depende de fatores exógenos, casos em que o individuo não sente uma propensão inata para a tarefa, mas esta acaba por ter origem em elementos contextuais que o rodeiam e que conferem, em maior ou menor medida, sentido íntimo á tarefa (Ryan & Deci, 2000).

Comecemos por analisar a abordagem de motivação intrínseca, onde o ânimo que nos “*empurra*” para a ação está localizado no subconsciente humano. As pessoas intrinsecamente motivadas não necessitam nem esperam receber gratificações ou retribuições como estímulo para a realização da tarefa, o que significa que os efeitos ditos “secundários” são desvalorizados, (Ryan & Deci, 2000; Adamma *et al.*, 2018), ao invés disso a tarefa comporta uma recompensa interna, sem existência papável, uma recompensa para a mente que tem assento numa vivência prazerosa. Pela natureza da tarefa, a penosidade é posta à margem, pelo contrário, todo o processo de realização é

perspetivado como profundamente prazeroso. O sentimento de regozijo e concretização pessoal é desencadeado pela realização das tarefas (Mahasneh & Al-Alwan, 2011; Liu, 2021), ficando essas associadas a um bem-estar eudemónico.

Aplicando esta definição ao domínio da educação, podemos inferir que, para os discentes intrinsecamente motivados, o estudo e aprendizado comportam um benefício em si mesmos, o processo produz conhecimento e o conhecimento produz enriquecimento pessoal e este é o benefício “último”. O sentimento de satisfação pura para alunos intrinsecamente motivados advém da contradição da inércia intelectual (também conhecida como atonia). Estes alunos adotam uma mentalidade orientada para a progressão intelectual, sentindo uma atração verdadeiramente espontânea para a absorção de várias matérias, para aperfeiçoar as suas habilidades de analisar informação, resolver problemas, investigar e descobrir novas formas de perspetivar o universo (Adamma *et al.*, 2018; Zaccoletti *et al.*, 2020). Estes alunos experimentam sentimentos de inquietação que os orientam no sentido da descoberta e da conquista, sendo que, o que os completa e vitaliza é terem a noção de que estão a mover-se no sentido de um estado mais avançado no que respeita ao mundo do saber. Pela progressão, estão dispostos a investir o tempo necessário no processo de aprendizagem em detrimento de outras tarefas que apreciam (Lei, 2010).

Discentes intrinsecamente motivados regeneram pelas falhas, são resilientes e dedicados e entendem os obstáculos como chances de descobrimento não como motores de desespero (Mahasneh & Al-Alwan, 2011:4; Adamma *et al.*, 2018; Liu, 2021:2). O erro e a dificuldade são eles próprios vistos como fontes de aprendizagem, um fator que lhes permite alcançar novas elucidações (Mahasneh & Al-Alwan, 2011). No entanto, nas palavras de Ryan e Deci (2000:71), “[...] a motivação intrínseca não é o único tipo de motivação [...] na verdade, muito daquilo que as pessoas fazem não é, estritamente falando, intrinsecamente motivado”.

Na motivação extrínseca está em causa uma relação transaccional, o discente estuda não porque isso faça parte da sua vontade interna, ou porque seja um interesse puro seu, mas porque percecionam essa atividade como um mecanismo que lhes permite alcançar uma finalidade (Ryan & Deci, 2000) que é benéfica para eles ou que os previne de situações socialmente repreensivas, assim nas palavras de Ryan e Deci (2020:71) está em causa uma “[...] motivação instrumental [...]”, capaz de gerar uma felicidade hedónica.

Ryan e Deci (2000; 2020) desmontam a motivação extrínseca numa série de peças: A motivação extrínseca regulada externamente; extrínseca introjetada; extrínseca regulada por identificação; extrínseca de regulação integrada. Passemos então á análise detalhada de cada uma destas peças.

A motivação extrínseca regulada externamente diz respeito às situações em que “[...] a ação é concluída no sentido de satisfazer uma demanda externa ou recompensa contingente” (Ryan & Deci, 2000:72). Podendo nós ilustrar esta motivação com duas situações bastante distintas. Por um lado, este tipo de motivação pode verificar-se quando próprio aluno encara o ensino como um fardo a carregar porque é isso que terceiros esperam que eles façam enquanto membro de uma sociedade que tende a seguir caminhos

padronizados (Ryan & Deci, 2000; Vasconcellos *et al.*, 2020), tendo medo de uma possível repreensão alheia. Mas este tipo de motivação também se verifica quando os alunos esperam receber um retorno do investimento que colocaram na educação em termos de tempo e dinheiro, aqui podemos enquadrar os alunos que estudam tendo em vista, exclusivamente, reconhecimento e melhor salário futuro (Ryan & Deci, 2000, Vasconcellos *et al.*, 2020).

A Motivação extrínseca introjetada, “[...] é a motivação extrínseca que foi parcialmente internalizada, o comportamento é regulado por recompensas internas de autoestima para o sucesso, para evitar ansiedade, vergonha, culpa ou falhanço” (Ryan & Deci, 2020:2). Neste caso, o envolvimento do aluno está fortemente relacionado com a sua vontade de elevar a sua consideração em relação a si mesmo e evadir-se de desilusões pessoais. É uma perspectiva fortemente baseada no auto criticismo, em que a energia é aplicada na tarefa de estudo por motivos de preservação pessoal. Neste sentido, o aluno estuda para evitar pensar negativa e punitivamente acerca de si mesmo e das suas competências e, ao mesmo passo, para valorizar-se a si mesmo e ao seu esforço e valor enquanto aluno.

Temos ainda a motivação extrínseca regulada por identificação, em que o sujeito “[...] se identifica conscientemente, ou endossa pessoalmente, o valor de uma atividade e, portanto, experimenta um grau relativamente alto de volição para agir.” (Ryan & Deci, 2020:3). Neste caso o aluno está plenamente ciente da importância do estudo e da realização de tarefas académicas e, como tal, sensores da consciência humana reconhecendo o valor da tarefa permitem que a pessoa decida deliberadamente concentrar esforços no sentido da progressão e concretização da mesma (Ryan & Deci, 2020). Aqui podemos enquadrar, a título exemplificativo, os alunos que embora se tenham envolvido no contexto do ensino superior com perspectivas de uma vida melhor reconhecem que o conhecimento tem um valor igualmente relevante e a partir daí têm maior entusiasmo na realização de tarefas académicas.

A motivação extrínseca por regulação integrada, é reconhecida na literatura como sendo caracteristicamente falando muito próxima da motivação intrínseca. Esta tipologia de motivação traduz-se numa situação em que “[...] a pessoa não apenas reconhece o valor da atividade como se identifica com a atividade e a considera congruente com os seus interesses e valores” (Ryan & Deci, 2020:3).

Devemos ainda sublinhar que a partir abordagem teórica de Ryan e Deci (1985), Vallerand *et al.* (1992), decompuseram a motivação intrínseca em 3 dimensões: Motivação intrínseca para o conhecimento, motivação intrínseca para a realização e motivação intrínseca para a estimulação, e propuseram a eliminação da dimensão de motivação extrínseca por regulação integrada.

A motivação intrínseca para o conhecimento revela-se em comportamentos de ânsia para a descoberta e assimilação de novos temas (Vallerand *et al.*, 1992). A motivação intrínseca para a realização caracteriza-se pelo desejo de “iluminação” em relação aos temas abordados, não querendo somente aprender, mas dominar a matéria e sobressair no exatamente pelos sucessos que alcançam, bem como apreciam ser desafiados sentindo-

se estimulados pela evolução que os desafios que assumem comportam (Vallerand *et al.*, 1992). A motivação intrínseca para a experiência estimulante ocorre quando a atividade gera um sentimento de relaxamento, em que a pessoa fica como que presa numa nuvem de pensamentos e vai ficando progressivamente mais envolvida e abstraída com a tarefa a realizar, caracterizando-se como um estado de “absorção total” (Vallerand *et al.*, 1992).

Por fim, falta-nos endereçar a questão da desmotivação, a desmotivação é um estado psicológico de pura apatia perante as tarefas. Neste caso, o aluno não encontra um propósito na frequência à universidade, não se conseguindo descobrir no que está a estudar, não acreditando que as suas capacidades são suficientes para alcançar algo. Isto gera um sentimento de desilusão e de amargura prolongado, o aluno sente-se insuficiente e inútil o que se reflete negativamente no seu sucesso escolar por gerar inatividade e um bloqueio perante a adversidade. Deve estar-se atento aos sinais de desmotivação uma vez que a mesma consegue desencadear uma frustração intensa e intenções de saída (Correia & Jeremias, 2019).

Teoria das metas de realização

Como foi referido anteriormente nem todos os alunos ingressam no ensino superior com as mesmas intenções, desígnios ou sonhos para o futuro (Mahasneh & Al-Alwan, 2011), uns vão apostados em fazer deste período o melhor da vida deles aproveitando todos os aspetos da vida social académica e boémia, outros vão apostados, sobretudo ou mesmo exclusivamente, no aperfeiçoamento das suas capacidades de se tornarem as melhores pessoas e profissionais possível. Essencialmente somos seres humanos distintos com desejos e intentos díspares e idiossincráticos, assim, o nosso desígnio individual irá nortear as nossas reações, hábitos e condutas em relação a todo o processo ensino-aprendizagem e distinguir-nos dos nossos pares (Mahasneh & Al-Alwan, 2011).

Antes de começar a discorrer acerca da teoria das metas de realização, devemos começar por definir o que se entende por metas de realização. Aqui optou-se por apresentar a definição mais simples de Boden e Zepeda (2020:1), que nos dizem que “[...] as metas de realização são as razões para a realização de tarefas académicas”.

A teoria das metas de realização, na sua proposta clássica, parte do pressuposto que, quanto aos objetivos que prosseguem, os alunos podem ser enquadrados em um de dois prismas de análise: por um lado temos metas de performance e por outro temos metas de domínio (Rawsthorne & Elliot, 1999; Mahasneh & Al-Alwan, 2011; Carvalho & Síveres 2013; Zakariya *et al.*, 2020). Não obstante de terem sido desenvolvidas outras abordagens ao longo dos anos em torno das metas de realização neste texto focaremos nesta abordagem clássica de dois polos.

A orientação para o domínio centra-se num verdadeiro desejo de compreensão profunda das matérias e aperfeiçoamento pleno das aptidões, o “alvo” do aluno é tornar-se proficiente nas matérias que aborda, sendo que o seu estímulo advém da sede de pura sabedoria e curiosidade (Rawsthorne & Elliot, 1999; Mahasneh & Al-Alwan, 2011; Carvalho & Síveres 2013). Alunos que têm objetivos de alcançar a especialização em

certa(s) área(s) de conhecimento, tentam fazer melhor amanhã mediante a interpretação dos erros que cometeram hoje, com o propósito de superarem a sua performance e produtividade numa base diária, adaptando-se ágil e flexivelmente às adversidades (Mahasneh & Al-Alwan, 2011; Boden *et al.*, 2020).

São discentes que adotam uma filosofia de trabalho árduo e granjeiam as suas vitórias acadêmicas por meio da sua dedicação e resiliência, considerando o estudo como uma atividade prazerosa e valiosa em si mesma (Rawsthorne & Elliot, 1992; Carvalho & Síveres, 2013; Liu, 2020). Para estes alunos “[...] o esforço é o principal fator que define o seu sucesso” (Liu, 2020:3), a mentalidade é de que é possível alcançar qualquer meta que se deseja, desde que, esse desejo seja tão intenso ao ponto que se está disposto a empregar todas as forças necessárias (Schunk, 1995). O empenhamento em relação ao processo é tal que conseguem atingir um estado de “*intellectual engagement*” caracterizado por uma imersão plena na investigação e um entusiasmo no que respeita à aprendizagem (Scherrer *et al.*, 2020).

Paralelamente, temos de compreender de que se trata a meta para a performance. A ambição dos alunos com metas de performance é dar nas vistas pelos excelentes resultados que alcançaram em momentos de avaliação, mas empregando o menor empenho e energia possível na preparação para a mesma (Liu, 2020). Estes alunos não procuram envolver-se em atividades complexas ou que representem uma novidade, pois tal inspira-lhes uma sensação de perigo. Têm medo porque ao entrarem numa situação desconhecida podem correr o risco de parecer incompetentes.

Para estes alunos, o êxito académico não é medido em termos de conhecimento absorvido, aprendizagem diária ou aperfeiçoamento das competências individuais, para eles, ter êxito significa suplantar e destacar-se dos seus pares pelos resultados quantitativos obtidos (Schunk, 1995; Carvalho & Síveres 2013:42; Liu, 2020), pretendendo ser apelidado como “inteligente” por ter notas melhores do que os restantes colegas de turma. Existe um gosto em ser elogiado e as virtudes que lhe são apontadas por outrem contribuem para que este se avalie positivamente e eleve o seu senso de valor. Por esta razão, esta orientação também aparece apelidada como “orientação egoística”. Assim, percebemos que o aluno não valoriza o estudo em si mesmo, mas os resultados que obtém por meio da aplicação do que estudou, é uma visão muito mais externalizada do que a meta de domínio.

Parece-nos interessante partilhar a tese de Zakariya *et al.* (2020:1), que capta bastante bem a essência da diferença entre estas duas abordagens: “[...] um aprendiz de abordagem profunda processa informações com a intenção de descobrir o significado conteúdo da matéria [...], já o aluno da abordagem superficial está preocupado com o discurso ou texto em si acabando por não prestar atenção aos significados pretendidos”. Desta forma, a meta de performance aparece na literatura frequentemente associada a estratégias de estudo orientadas para a memorização enquanto o domínio surge associado a estratégias de estudo voltadas á plena compreensão, não uma mera memorização transitória.

Em suma, os nossos objetivos nos dão um mapa de atuação. A partir dele, sabemos o que queremos alcançar o que nos dá um estímulo interno e energia para atuarmos. Sumariamente, a meta dá-nos motivo e assim influi na performance acadêmica (Schunk, 1995; Mahasneh & Al-Alwan, 2011; Scherrer *et al.*, 2020).

Teoria da autoeficácia

A Teoria da autoeficácia foi criada por Bandura, e que concebia a crença na autoeficácia como um pilar sobre o qual era construída a motivação individual e sucesso acadêmico.

Quando falamos em crença na autoeficácia, rapidamente constatamos que está em causa a nossa segurança e autoapreciação no que respeita às nossas competências pessoais, o nosso senso de valor. Cheng (2020) define a crença na autoeficácia como uma convicção que temos em relação a nós próprios em termos da nossa inteligência e potencial para alcançar os resultados que pretendemos.

É uma teoria que parte de uma introspeção e se traduz num ato de autoavaliação, em que a pessoa analisa a natureza e exigências das tarefas e se consciencializa sobre se as suas habilidades são suficientes para concretizar as mesmas (Schunk, 1995; Correia *et al.*, 2019). Na perspetiva de Schunk (1995), esta consciencialização deve ser realista e assertiva e ser formulada com base: no desempenho e vivências passadas e na nossa bagagem de conhecimentos bem como na nossa inteligência, sendo essencial que conheçamos as nossas próprias habilidades, mas ainda mais crucial é saber quais são as nossas limitações.

Acreditar que somos capazes de alcançar determinados *outcomes* é uma componente importante para alcançar o sucesso, pois vai afetar as nossas atitudes e condutas no sentido em que nos dá alento para colocar trabalho, esforço e dedicação na tarefa. Já duvidar das nossas capacidades é abrir caminho para a desmotivação, uma verdadeira estratégia de autossabotagem por criar um obstáculo psicológico para o cumprimento de metas. Se partimos do pressuposto que não somos capazes de “atuar”, tal irá traduzir-se num desleixo em relação ao trabalho (Bandura, 2000), acreditaremos não valer a pena e *deitamos a toalha ao chão* sem sequer verdadeiramente tentar.

Uma vez integrados no processo de realização da tarefa a crença na autoeficácia, pode ser robustecida ou rebaixada por fatores de cunho pessoal ou contextual. Por exemplo, se no decorrer da realização da tarefa, a pessoa recebe reconhecimento pelo seu bom desempenho, tal pode reforçar as suas crenças; pelo contrário, se a pessoa considera que não está a se reconhecida, pode começar a duvidar dos seus feitos (Schunk, 1995). No entanto, aqueles que têm um maior senso de valorização têm mais probabilidades de continuar a insistir e adaptar-se aquando do surgimento de situações melindrosas (Schunk, 1995; Bandura, 2000).

Schunk (1995) sublinha que devemos sim valorizar a crença nas nossas capacidades, mas não deveremos olhar para esta crença como uma receita mágica e que, se passarmos a acreditar em nós mesmos, teremos os melhores resultados, pois tal não se coaduna com

a realidade, reforçando a ideia que apenas acreditar não chega. Apesar de a crença na autoeficácia não ser suficiente, para alcançar resultados brilhantes, vários autores (ver por exemplo: Bandura 2000:180; Emkic, 2010:8) defendem que estando os resultados excelentes dependentes de uma motivação, a crença na autoeficácia pode influir nesses, porque afeta a motivação.

A Literatura defende que quanto maior a crença na autoeficácia mais perseverantes serão os discentes, assim, a literatura compreende a crença na autoeficácia como um determinante do esforço e trabalho (Correia *et al.*, 2019; Cheng, 2020) do aluno e indiretamente do rendimento escolar. Cheng (2020), no seu estudo que se debruçava sobre a temática da autoeficácia e resultados acadêmicos, foi capaz de chegar a conclusão mediante a utilização de métodos estatísticos em relação à amostra que analisou, de que alunos com mais confiança em relação às suas capacidades revelavam notas mais elevadas.

Performance e sucesso acadêmico

De acordo com Bhattacharya e Bhattacharya (2015), a performance do discente é medida em termos dos valores quantitativos (notas) que os mesmos conseguem alcançar por meio das avaliações a que estão sujeitos no ensino superior (Scherrer *et al.*, 2020; Maia *et al.*, 2022). Assim, o resultado final alcançado pelo discente será um reflexo da produtividade dependendo do esforço empregue no estudo e investigação (Maia & Correia, 2022; Maia *et al.*, 2023).

Parece existir um consenso quanto á definição de performance acadêmica, já no que se refere ao sucesso acadêmico a sua conceptualização volta a levantar divergências. De uma margem da literatura, obtemos uma perspectiva de acordo com a qual o sucesso acadêmico é expresso também em termos da obtenção de classificações “elevadas”. No entanto, no reverso, temos uma tendência de conceitualização que vai para além de simples “boas notas”. Neste reverso, podemos encontrar a definição proposta por Cachia *et al.*, (2018:434-437), de acordo com os quais “(...) o sucesso acadêmico é percebido pelos alunos universitários como um processo (desenvolvimento e crescimento pessoal) e um objetivo final (qualificação universitária e obtenção de boas notas), o sucesso acadêmico envolve boas notas, mas estas podem não ser suficientes para determinar o sucesso de um discente do ensino superior”. Esta definição parece-nos muito mais adequada sobretudo quando falamos em sucesso a nível do ensino superior, sendo necessário compreender que o processo de ensino superior tem muito mais a ver com o crescimento intelectual do discente.

Pelos conceitos e teorias apresentados até este momento, devemos refletir sobre algumas das ilações que se podem fazer. Pela leitura e compreensão dos conceitos apresentados conseguimos verificar que muitos dos conceitos apresentam traços bastante semelhantes, daí que a literatura seja tão assídua no que toca a interligar os mesmos. Normalmente a alunos com motivação intrínseca diz-se que têm metas de domínio e elevados níveis de crença na autoeficácia, daqui os autores têm vindo a afirmar que estes

alunos são os alunos de maior destaque e excelência em contexto de sala de aula. Paralelamente, a motivação extrínseca é associada á meta de performance, níveis mais reduzidos de crença na autoeficácia e, portanto, piores resultados.

Metodologia

A presente pesquisa foi empreendida com recurso a um paradigma de análise misto: por um lado, enveredou-se por uma abordagem quantitativa mediante a aplicação de um questionário; mas por outro, também foi empregue uma metodologia qualitativa por meio da realização de entrevistas semiestruturadas.

Relativamente à metodologia quantitativa, devemos começar por realçar que o questionário aplicado resultou de um encurtamento da Escala de Motivação Académica de Vallerand *et al.* (1991), dos 28 itens que originariamente constituíam a escala foram retirados 4. O questionário incluía igualmente um primeiro conjunto de três questões de caracterização sociodemográfica da amostra. O núcleo central do questionário era então a Escala de Motivação Académica. A terceira parte do questionário incluía uma pergunta no sentido de compreender qual das metas de realização os alunos entendiam ser a sua e por fim eram colocadas três questões no sentido de aferir qual o grau em que os alunos acreditavam nas próprias habilidades. Este questionário encontra-se na Tabela 4 constante no Anexo I.

Os dados que permitiram adotar uma abordagem quantitativa foram recolhidos por via da aplicação de um questionário online a uma amostra de 158 alunos do ensino superior, tendo a amostra sido obtida por meio da técnica da bola de neve. O questionário foi aplicado à amostra em causa através da plataforma *Google Forms*, no qual o preenchimento era totalmente voluntário e os objetivos do estudo eram apresentados ao aluno antes deste inicializar o preenchimento do mesmo. Pretendia-se que o aluno respondesse às questões com base na sua vivência académica e considerações em relação ao tema. Assim, relativamente a cada afirmação, os alunos deveriam especificar o seu grau de concordância numa escala de Likert de 1 a 10, em que o 1 representaria o valor mais baixo (Discordo Totalmente) e o 10 representaria o valor mais elevado (Concordo Totalmente).

No sentido de aferir a sensibilidade da amostra ao tema, foram realizados dois pré-testes, envolvendo uma amostra de 16 alunos do ensino superior: um primeiro teste foi operado utilizando a Escala de Motivação Académica de Ryan e Deci e um segundo teste implicou a operacionalização da Escala de Motivação Académica de Vallerand *et al.* (1991). Do teste operado, percebeu-se que a amostra tinha menos dificuldades em compreender o questionário de Vallerand *et al.* (1991), e como tal utilizou-se este na aplicação á amostra final. A recolha de dados foi efetuada entre 11 de março e 28 de março de 2022 (17 dias), neste período, foram recolhidas 158 observações consideradas como válidas.

No que se refere á abordagem qualitativa, foram realizadas 9 entrevistas a alunos do ensino superior. Esta amostra de 9 alunos foi igualmente obtida por conveniência de

entre os respondentes ao questionário acima descrito. As Entrevistas foram operadas num espaço de tempo de aproximadamente 40 minutos cada. A entrevista foi realizada com base em um guião preparado a partir da revisão da literatura perpetuada e consta na Tabela 5 que se encontra no Anexo I. As entrevistas foram perpetuadas via Zoom e gravadas de modo a serem posteriormente transcritas. A gravação foi consentida e os objetivos do estudo foram apresentados no início da entrevista a cada um dos entrevistados.

Caracterização da amostra

Relativamente à caracterização sociodemográfica dos respondentes dos questionários devemos começar por expor que das 158 respostas válidas, 62% (F=98) dos respondentes são do sexo feminino e 38% (F=60) são do sexo masculino. No que respeita às idades salienta-se que, a maioria dos participantes (F=117) tem entre 21 e 25 anos. Quanto à Instituição de Frequência, as respostas advieram de 12 diferentes IES, descritas na Tabela 1.

Tabela 1. Instituições de proveniência

Região	Instituição	Frequência Absoluta
Viseu (19)	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu	5
	Escola Superior de Educação de Viseu	7
	Escola Superior de Saúde de Viseu	7
Coimbra (79)	Universidade de Coimbra	57
	Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Coimbra	12
	Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	10
Lisboa (22)	Universidade de Lisboa	7
	Universidade Nova de Lisboa	15
Porto (21)	Universidade do Porto	11
	Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto	10
Aveiro (17)	Universidade de Aveiro	17
Total	---	158

Fonte: Elaboração Própria.

Relativamente aos participantes na entrevista dos 9 alunos participantes devemos esclarecer que: 5 alunos eram do sexo masculino e 4 eram do sexo feminino. Optou-se por entrevistar alunos de diferentes áreas científicas, IES e diferentes ciclos, sendo que para um maior detalhe no que respeita a estes dados dos participantes nas entrevistas elaborou-se na Tabela 2.

Tabela 2. Caracterização Sociodemográfica dos participantes das Entrevistas

Participante	Idade	Género	Curso	Instituição
Entrevistada 1	21	F	Mestrado em Engenharia Informática	Universidade Nova de Lisboa
Entrevistado 2	21	M	Licenciatura Engenharia Informática	Instituto Politécnico de Viseu
Entrevistado 3	21	M	Mestrado em Engenharia Informática	Universidade Nova de Lisboa
Entrevistado 4	19	M	Licenciatura em Design e Multimédia	Universidade de Coimbra
Entrevistada 5	20	F	Licenciatura em Gestão	Universidade de Coimbra
Entrevistado 6	21	M	Mestrado em Administração Público-Privada	Universidade de Coimbra
Entrevistada 7	21	F	Pós-graduação em Sistemas de Informação	Instituto Superior de contabilidade e Administração Porto
Entrevistada 8	22	F	Mestrado em Gestão, com especialização em Finanças Empresariais	Universidade de Aveiro
Entrevistado 9	20	M	Licenciatura em Engenharia Informática	Universidade Nova de Lisboa

Fonte: Elaboração própria.

Apresentação e discussão de resultados

No que se refere aos questionários, optou-se por utilizar uma abordagem de estatística descritiva relativamente aos dados recolhidos.

Tabela 3. Estatística Descritiva por dimensão de análise

Dimensão	Questão	Média	Mediana	Média da Dimensão
Intrínseca para conhecimento	Q3	7,3228	8	7,4451
	Q10	7,6835	8	
	Q17	7,3291	8	
Intrínseca para a realização	Q7	7,1582	8	6,6329
	Q14	6,1709	7	
	Q20	6,5696	7	
Intrínseca para a experiência	Q1	5,4430	6	5,3249
	Q5	5,4367	6	
	Q12	5,0949	5	
Extrínseca identificada	Q4	8,7089	9	8,0739
	Q11	7,2595	8	
	Q18	8,2532	9	
Extrínseca introjetada	Q8	6,1646	7	5,8291
	Q15	4,8608	5	
	Q21	6,4620	7	
Extrínseca por regulação externa	Q2	8,9177	9	8,6920
	Q9	8,6392	9	
	Q16	8,5190	9	
Desmotivação	Q6	3,7342	3	2,7951
	Q13	2,2089	1	
	Q19	2,4423	1	

Fonte: Elaboração Própria.

Da análise da Tabela 3, podemos concluir que, em termos gerais, a tendência motivacional é positiva, no sentido em que, as questões referentes à desmotivação tiveram uma representatividade bastante baixa assim em maior ou menor grau, de forma intrínseca ou extrínseca, os alunos das IES portuguesas que participaram no presente estudo revelaram-se globalmente motivados em relação ao processo de ensino.

A motivação extrínseca por regulação externa foi aquela que obteve maior destaque, embora esta seja a dimensão de motivação intrínseca menos autónoma do *continuum* de motivação e, portanto, aquela que é perspetivada pelos estudiosos da motivação como a dimensão mais externalizada e que gera menor produtividade. A amostra analisada revela, assim ser sobretudo motivada por fatores económico-financeiros, pelo desejo de alcançar os três b's, um “bom cargo”, uma “boa vida” e um “bom salário”, esperando que os anos e investimento no ensino superior gerem retorno económico e em termos de “*status*”. Em complemento a esta afirmação podemos analisar, igualmente, a dimensão da motivação extrínseca identificada na qual podemos aferir que 94% afirma que frequenta a universidade para aprimorar as suas competências enquanto futuro profissional (Q18) e como tal 95% dos alunos também afirma que frequenta a universidade com base na crença que assim terá uma entrada facilitada no mercado de trabalho e exercer uma profissão que lhe traga satisfação (Q4). O foco dos alunos revela-se ser, sem margem de dúvida, o sucesso no mercado de trabalho.

No que concerne à dimensão da motivação intrínseca para o conhecimento, destacou-se uma questão em particular (Q10), sendo que 84% (F=133) dos alunos afirma que sentem prazer em aprender sobretudo no que concerne a áreas que lhes chamam particularmente á atenção. Este resultado é bastante positivo pois revela que, à margem do que se poderia pensar, ainda existe um verdadeiro interesse dos alunos do ensino superior em descortinar novos conhecimentos e dessa nova aprendizagem desencadeia-se um sentimento de satisfação.

No que se refere à motivação extrínseca introjetada, salientaremos apenas um aspeto que parece ser mais interessante. Sendo que, no que respeita à amostra estudada, foi possível concluir que 70% (F=109) (Q21) dos respondentes procura no ensino provas de autovalorização, que conseguem ter uma boa performance e balancear todo o processo. Isto poderá dever-se ao facto de muitos alunos ainda não sentirem uma plena preparação para ingressar no mercado de trabalho e os processos de avaliação e desafios académicos vão-lhes conferindo uma prova acerca das suas habilidades, forças e também fraquezas.

Relativamente às crenças em relação às suas próprias capacidades, os padrões revelados foram bastante positivos. Pudemos verificar que 80% dos alunos participantes na amostra acredita que é capaz de “responder às exigências do curso”, 87% afirma que se esforça para realizar com sucesso as tarefas que lhes são atribuídas, bem como 88% afirma que é capaz de persistir no alcance de resultados quando encontra adversidades.

No que respeita às metas, os resultados dizem-nos que 51% dos alunos afirma seguir uma orientação para o domínio e 49% adotam uma orientação de performance. Os resultados são bastante semelhantes, e devemos desde logo apontar para o facto de que

nenhuma destas orientações é particularmente perversa, são ambas legítimas e dizem respeito apenas ao próprio aluno.

Análise de conteúdo das entrevistas

Houve uma unanimidade quanto ao papel desempenhado pela motivação, essencialmente os entrevistados consideram que a motivação desempenha um papel de mero facilitador do trabalho, no sentido em que, a motivação ajuda no que respeita à existência de uma maior vontade e facilidade de empregar esforço na realização de tarefas. Mas afirmam que a motivação não é determinante de notas, sendo exposta uma ideia de acordo com a qual o esforço pode ser aplicado no trabalho e no estudo, mesmo não existindo motivação para tal, sendo que os alunos participantes referiram que, mesmo não sentido motivação, podem sentir obrigação e ter senso de responsabilidade (Entrevistado 5, 6 e 8) ou podem ter prazos a cumprir (Entrevistado(a) 1 e 4) que os “força” a empregar esforços e que podem levar igualmente a uma boa nota. Bem como é exposta a ideia de que muitas vezes estar motivados não fez com que este grupo de alunos tivesse melhores resultados. Assim, esta visão contraria a literatura que defende que a motivação leva inevitavelmente a melhores resultados.

Da análise das entrevistas, conseguimos aferir que, entre a amostra analisada, existe uma tendência para considerar que há uma obrigação inerente a uma espécie de “contrato” que se assina quando se realiza a matrícula, sendo que o mesmo comporta uma série de responsabilidades que passamos a assumir. E mesmo que não tenhamos motivação, essas responsabilidades geram em nós uma pressão para a realização.

Quanto às motivações relativamente ao estudo, numa questão inicial, foi pedido aos alunos que indicassem o primeiro motivo que surgia na sua mente para estudarem, sendo que, os principais fatores destacados foram: “a construção de um futuro melhor” (Entrevistado(a) 8), “bom cargo” (Entrevistado(a) 4), “empregabilidade” (Entrevistado(a) 1), “ganhar dinheiro” e “liberdade financeira” (Entrevistado(a) 3; Entrevistado(a) 7), em consonância com as inferências que pudemos fazer dos resultados do questionário aplicado. Apenas o Entrevistado 9 referiu que o conhecimento é o seu principal motivador para frequentar a universidade, explicando mesmo que “(...) quero ser capaz de dizer amanhã que sou melhor do que fui hoje ou ontem, que tenho mais conhecimento do que ontem e que tudo me fez crescer”, tendo sido o único discente que se referiu à aprendizagem como foco central da sua frequência na Universidade, e assim é o único entrevistado que se encaixa no espectro da motivação intrínseca.

No entanto, também surgem outros pontos motivacionais como: o desejo de não desiludir a família que suporta os custos da educação e muitas vezes emprega esforços redobrados para os poder suportar (Entrevistada 8 e Entrevistado 6), as próprias avaliações foram identificadas como fatores motivadores, na perspetiva da Entrevistada 1 “(...) se não tivesse avaliações seria muito mais difícil levantar-me e ir descobrir como fazer certas coisas, se não fosse avaliada provavelmente não teria motivação” e foi ainda

possível aferir que a relação professor-aluno pode potencializar melhores níveis motivacionais.

Tocou-se ainda num ponto essencial que é o fenómeno cíclico que é criado pelas próprias notas, no sentido em que se compreende que as notas também têm o seu grau de influência sobre a motivação. Foi possível verificar que as más notas podem impactar a motivação de duas formas bastante distintas: por um lado, podem constituir um fator desmotivador, mas também foi partilhada a ideia de que as más notas podem funcionar como um motor de maior esforço para ser possível fazer melhor no futuro (Entrevistado(a) 3, 5 e 8), o que depende fortemente dos próprios traços de personalidade da pessoa.

Foi ainda possível verificar que, embora 9 dos 10 entrevistados revelem que os seus fatores motivadores essenciais são extrínsecos, que também são movidos pela vontade de enriquecer o seu conhecimento. A maioria dos alunos (8) focalizou-se no complemento entre motivação intrínseca e extrínseca, ou seja, apesar de referirem que um dos principais motivos pelos quais estudam tem natureza financeira, reconhecem o valor do conhecimento.

Também foi possível verificar que, ao contrário do que nos é exposto na literatura, nem só os alunos com elevados níveis de motivação intrínseca estão dispostos a fazer sacrifícios colocando de lado atividades que apreciam para se poderem dedicar a tarefas académicas. Na verdade, da amostra analisada, verificamos que na fase inicial apenas um aluno afirmou frequentar a universidade por motivos de pura necessidade amadurecimento intelectual, contudo, os restantes também se revelaram dispostos a fazer sacrifícios. Na realidade, revelou-se que, na perspetiva dos alunos, a frequência de um curso superior envolve sempre certos sacrifícios, existindo sempre alguns momentos de lazer e descanso que são “prejudicados” (Entrevistado(a) 1). Portanto, daqui podemos retirar que se exige sempre algum “sacrifício”, mesmo quando a motivação é extrínseca. O que muda é o foco com que esse sacrifício é feito e até que ponto é que existe uma predisposição para sacrificar. No entanto, também se destacou que o sacrifício exacerbado pode provocar efeitos contrários ao desejável e ter efeitos perversos a nível de saúde mental.

Relativamente à crença na autoeficácia, devemos referir que a perceção dos alunos se enquadra e alinha perfeitamente com a perspetiva de Schunk (1995) e Bandura (2000) apresentadas durante a revisão da literatura. Desde logo, devemos destacar a perspetiva do Entrevistado 2, que defende que uma pessoa que não acredita ser capaz de ser bem-sucedida num determinado curso provavelmente tem mais tendência a desistir, assim, este participante defende que a crença na autoeficácia “[...] influencia o desempenho, no modo, em que, se estou no ensino superior, é porque acredito que sou capaz de vingar. Caso contrário, estaria noutra sítio a trabalhar noutra coisa”. Daqui retira-se a ideologia de que devemos sempre acreditar nas nossas capacidades, caso contrário, tal pode gerar um sentimento psicológico de inutilidade, gerar desmotivação e provocar o abandono escolar. No entanto, sublinha-se a necessidade de manter as expectativas num nível realístico e de nos avaliarmos da forma mais justa possível (Entrevistado(a) 1, 4 e 5).

Caso contrário, estabelecer metas às quais as nossas capacidades e esforço não são capazes de atender também pode provocar desmotivação.

Quanto às metas de realização, podemos fazer uma divisão de dois grupos quanto à amostra estudada. De um lado temos uma perspectiva dos alunos que priorizam o conhecimento (Entrevistado 1, 2, 3 e 9) – este grupo de alunos entende que é o conhecimento adquirido que irá ter uma influência prática no mercado de trabalho, afirmando que no futuro as notas que tiverem neste momento já não terão qualquer interesse (Entrevistado 1, 2, 3 e 9). Torna-se ainda interessante perceber que todos os alunos que partilham esta perspectiva advêm da mesma área de estudos. Por outro lado, temos um segundo grupo que afirma que, apesar de reconhecerem que seria melhor uma abordagem em profundidade, na qual tivessem de compreender os temas, muitas vezes acabam por adotar estratégias e seguir uma abordagem mais superficial. Este grupo partilhou uma visão de acordo com a qual existe uma cultura no nosso país, de que as notas definem o valor dos alunos enquanto tal, o que promove que sejam adotadas estratégias orientadas para a performance (Entrevistados 4, 5, 6, 7 e 8). Existindo este “rótulo”, coloca-se um peso sobre os ombros do corpo discente que acaba por dar uma intensa importância às “boas notas” em detrimento de bom estudo, porque acreditam que é isso que é visível para a sociedade. Estas duas ideologias são bastante relevantes e acabam por chamar a atenção para a necessidade de estudar a possibilidade de o contexto cultural constituir um entrave à adoção de um comportamento orientado para a mestria.

A presente análise também procurou compreender as causas da desmotivação. Existem fatores desmotivadores que são desconsiderados pela literatura, a literatura apresenta-nos uma teoria de acordo com a qual a motivação é impulsionada por fatores intrínsecos ou extrínsecos, mas parece, essencialmente, esquecer-se de referir os impulsionadores de desmotivação. No decorrer das entrevistas, foi possível identificar os seguintes fatores desmotivadores: frustração por estudar e ainda assim não alcançar os resultados pretendidos (Entrevistado(a) 1, 6,7, 8, 9); estabelecer expectativas irrealistas às quais não são capazes de corresponder (Entrevistada 5); problemas pessoais e familiares (Entrevistado(a) 1, 6); métodos de ensino pouco estimulantes utilizados pelo docente (Entrevistado(a) 1, 3); carga de trabalho excessiva; realizar tarefas não evidentemente úteis à aquisição de competências (Entrevistado(a) 2 e 9). Nesta pesquisa, partimos do entendimento que se se entenderem as causas da desmotivação podem desenvolver-se estratégias para as amenizar e evitar que se culminem numa situação de abandono escolar ou problemas psicológicos e, portanto, torna-se igualmente relevante estudar as mesmas.

Adicionalmente foi possível aferir, ainda que, sem fazer uma questão direcionada nesse sentido, os alunos têm a percepção de que a respetiva motivação varia em função das várias unidades curriculares bem como em função do ano e ciclo de estudos (Entrevista(a) 7 e 8).

Paralelamente, surgem divergências sobre o que é um “bom” resultado, o “bom” resultado para alguns pode ser muito diferente daquilo que outros consideram um “bom” resultado para eles, aquilo que é um bom resultado para uns numa unidade curricular que tenham mais interesse pode não ser o bom resultado em outras unidades curriculares que

considerem mais difíceis. A própria importância do bom resultado depende do sentido interno que lhe conferimos.

A última questão da entrevista pretendia aferir quais os fatores que os alunos consideram ser determinantes no respetivo sucesso académico. Torna-se, desde logo, interessante verificar que os alunos participantes ainda entendem o conceito de sucesso académico como maximização das notas, apresentando essencialmente (embora não exclusivamente) estratégias de maximização de notas como determinantes do sucesso. Daqui vale a pena chamar a atenção para a necessidade de alterar esta mentalidade e consciencializar os alunos que o sucesso académico é muito mais do que a simples obtenção de boas classificações.

De acordo com a visão apresentada, identificam-se os seguintes fatores determinantes do sucesso: capacidades cognitivas (ou inteligência individual) (Entrevistado 10); boa relação professor-aluno (Entrevistado(a) 9 e 5); atividades extracurriculares; balanceamento vida pessoal-académica (8,5, 4); rotina de estudos diária e bons métodos de estudo (Entrevistado(a) 7, 5); responsabilidade e planeamento (Entrevistado(a) 6, 7 e 5); capacidade de lidar com emoções negativas e estabilidade emocional (Entrevistada 5). O que significa que, quando a literatura se debruça sobre o tema da motivação, pode descobrir relações entre motivação e sucesso, mas esse resultado não ser necessariamente fruto da motivação, mas de motivos como estes que acabo de citar e que não estão a ser analisados no estudo em causa.

Conclusões

O presente trabalho reflete acerca da temática da motivação, nomeadamente no que respeita ao papel e impacto da motivação no desempenho académico de universitários, num contexto em que a literatura nos diz que os bons resultados estão associados a uma maior motivação que gera maior dedicação.

No entanto, ainda durante a vertente de revisão literária, fomos capazes de entender que o estudo da motivação é bastante complexo e difícil de desmitificar. A análise da motivação implica esforços redobrados no sentido de abarcar uma série de variáveis no estudo que têm implicações diretas na mesma, contudo os estudos estatísticos que têm sido perpetuados não consideram a globalidade dessas variáveis, o que em parte pode também justificar os resultados distintos a que se tem chegado.

A compreensão da motivação académica implicou a análise da teoria da autodeterminação, da autoria de Ryan e Deci (1985), e a abordagem de Vallerand *et al.* (1992) desenvolvida a partir da mesma, de acordo com a qual fomos capazes de compreender que existem diferentes fórmulas motivacionais que se traduzem em padrões de conduta e resultados diferentes. Fomos ainda capazes de compreender que a motivação é impactada pelos propósitos que guiam os alunos (Schunk, 1995; Zakariya *et al.*, 2020), bem como pela confiança que os alunos revelam em relação às suas próprias competências (Bandura, 2000).

Posteriormente à revisão da literatura, a pesquisa de análise prática comportou duas etapas metodológicas: uma etapa quantitativa mediante a aplicação de questionários e uma etapa qualitativa por intermédio da realização de entrevistas semiestruturadas.

É possível verificar, tanto no que respeita aos resultados obtidos por meio do questionário, quanto pelos resultados das entrevistas, que, na sua generalidade, os alunos de ensino superior são essencialmente motivados por questões de ordem económica, mas que ainda assim reconhecem o valor da aprendizagem de novos temas.

O principal objetivo das entrevistas passou por compreender o papel que os alunos consideram que a motivação tem no seu desempenho, bem como outros fatores que pudessem ter impacto nos resultados na perspetiva dos alunos. Quanto ao papel da motivação, a resposta foi unânime: facilitar o trabalho. Na perspetiva da amostra estudada, a motivação não é um fator determinante no que respeita ao respetivo desempenho, como tal, identificaram uma série de variáveis passíveis de ter um maior impacto no respetivo, nomeadamente, posição do professor, a importância do balanceamento, senso de responsabilidade etc. É também de destacar a importância de analisar o impacto que os *deadlines*, avaliações e a força da obrigação podem ter no desempenho.

A nível de limitações, podemos começar pelo facto de a amostra dos questionários ser bastante reduzida. Assim, os resultados do presente estudo não podem ser extrapolados para a população “alunos do ensino superior”. Igualmente, a dimensão da amostra que compôs a realização de entrevistas é extremamente reduzida quando comparada ao total de alunos do ensino superior em Portugal, o facto de a amostra que compõe as entrevistas ter sido obtida por conveniência, também pode ser indicado como fator limitativo e de enviesamento. As próprias perceções sociais podem ser vistas como uma limitação do presente estudo, uma vez que as visões dos alunos aqui expostas podem não coincidir com a visão de outros alunos. Paralelamente, devemos sublinhar que as características sociodemográficas no que respeita aos alunos participantes no processo de entrevistas são altamente homogêneas, o que pode significar uma perda de interesse na medida em que o público “alunos do ensino superior” é hoje mais heterógeno do que nunca e, portanto, falhamos aqui em captar aspetos relevantes para os alunos com características dissemelhantes.

A nível de recomendações para estudos futuros, propõe-se a utilização dos dados no presente estudo para potenciar uma alteração no que respeita ao modo como a motivação académica tem sido perspetivada até aqui. Bem como poderiam ser realizados *focus groups* com alunos para compreender em maior profundidade o impacto do processo motivacional no percurso académico.

Referências

- Adamma, Onyekwere N.; Ekwutosim, Okoro P.; Unamba, Eugene. C. (2018). “Influence of Extrinsic and Intrinsic Motivation on pupils’ academic performance in mathematics”. *Supremum Journal of Mathematics Education*, v. 2, n. 2, pp. 52-59. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em <https://doi.org/10.5281/zenodo.1405857>

- Afzal, Hasan; Ali, Imran; Khan, Muhammad; Hamid, Kashif. (2010). “A study of University Students’ Motivation and its relationship with their academic performance”. *SSRN Electronic Journal*, v. 5, n. 2, pp. 80-88. [Consult. 10-04-2022]. Disponível em [10.2139/ssrn.2899435](http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2899435)
- Bandura, Albert. (2000). “Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness”, in E. A. Locke (2nd. Ed.), *Handbook of principles of organizations behavior*. Wiley, pp. 179-200.
- Baquero, Fabíola; Síveres, Luiz. (2013). “A dinâmica motivacional no processo de aprendizagem na extensão universitária”, in L. Síveres (1st. Ed.), *A Extensão Universitária como princípio de aprendizagem*, pp. 37-54.
- Baslková, Martina; Lepczyk, Justyna, Hriníková, Dominika; Blasko, Rudolf (2019). “Sustainable Academic Motivation”. *Sustainability*, v. 11, n. 21, pp. 1-24. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.3390/su11215934>
- Bhattacharya, Riya; Bhattacharya, Bani. (2015). “Psychological factors affecting students’ academic performance in higher education among students”. *International Journal for Research and Development in Technology*, v. 4, n. 1, pp. 63-71.
- Boden, Kelly; Zepeda, Cristina; Nokes-Malach, Timothy. (2020). “Achievement goals and conceptual learning: An examination of teacher talk”. *Journal of Educational Psychology*, v. 112, n. 6, pp. 1- 22. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000421>
- Boruchovitch, Evely. (2008). “A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores”. *Educação*, v. 31, n. 1, pp. 30-38.
- Bouffard, Thérèse; Boisvert, Jacques; Vezeau, Carole; Larouche, Claudette. (1995). “The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students”. *British Journal of Educational Psychology*, v. 65, n. 3, pp. 317-329. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Cachia, Moira; Lynam, Siobhan; Stock, Rosemary. (2018). “Academic success: is it just about the grades?”. *Higher Education Pedagogies*, v. 3, n. 1, pp. 434-439. [Consult. 16-04-2022]. Disponível em <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462096>
- Cheng, Yinchun. (2020). “Correlation between Self-Efficacy and English Performance”. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, v. 15, n. 8, pp. 223-234 [Consult. 16-04-2022]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v15i08.13697>
- Correia, Pedro; Cavalcante, Lindemberg. (2017). “A percepção de servidores públicos do efeito de motivos externos no envolvimento com a organização”. *Revista da FAE*, v. 20, n. 2, pp. 137-152. [Consult. 17-04-2022].
- Correia, Pedro; Jeremias, Ana. (2019). “Trabalho de Equipa em Saúde como Processo de relação formal potenciador da satisfação e motivação laboral”. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 38, pp. 88-109. [Consult. 16-04-2022]. Disponível em [10.21747/08723419/soc38a5](http://dx.doi.org/10.21747/08723419/soc38a5)
- Correia, Pedro; Mendes, Ireneu; Silva, Sara. (2019). “A percepção de justiça na avaliação do desempenho na Administração pública e produtividade”. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 37, pp. 31-50. [Consult. 18-04-2022]. Disponível em [10.21747/08723419/soc37a2](http://dx.doi.org/10.21747/08723419/soc37a2)
- Emkic, Medina. (2010). Motivation-the driving force for our actions. A study of the importance of learning experiences, learner beliefs, self-determination and personal goals for motivation and attitudes in English language learning. Dissertação de Mestrado em educação. Dalarna University, Suécia.
- Gonçalves, Bruno. (2017). A motivação e satisfação no trabalho: Importância, Fatores, relacionamento e consequências. Dissertação de Mestrado em Ciências Empresariais. Universidade Fernando Pessoa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

- Jeno, Lucas; Danielsen, Anne; Raaheim, Arild. (2018). "A Prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: a self-determination Theory Approach". *Educational Psychology*, v. 38, n. 9, pp. 1163-1184. [Consult. 22-04-2022]. Disponível em <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412>
- Lei, Simon. (2010). "Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluating Benefits and Drawbacks from College Instructors' perspectives". *Journal of Instructional Psychology*, v. 37, n. 2, pp. 153-160 [Consult. 18/04/2022].
- Liu, Woon. (2021). "Implicit Theories of Intelligence and Achievement Goals: A look at Students' Intrinsic Motivation and Achievement in Mathematics". *Frontiers in Psychology*, v. 12. [Consult. 22-04-2022]. Disponível em <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.593715>
- Mahasneh, Randa; Al-Alwan, Ahmed. (2011). "Goal Orientation of university students and its relationship to self-efficacy and intrinsic motivation". *Journal of Institutional Research in South East Asia*, v. 9, n. 2, pp. 21-35.
- Maia, Tânia; Correia, Pedro. (2022). "Desafios da Implementação da Nova Gestão Pública". *Lex Humana*, v. 14, n.2, pp.121-138.
- Maia, Tânia; Correia, Pedro; Costa, Cláudia. (2022). "Avaliação, Accountability, Transparência e Governo Aberto". *Lex Humana*, v. 14, n.1, pp. 164- 185.
- Maia, Tânia; Correia, Pedro; Costa, Cláudia; Resende, Sérgio. (2023a). "Modelos de gestão pública: uma temática de gerações". *Synesis*, v. 15, n. 2, pp. 1-15.
- Maia, Tânia; Correia, Pedro; Costa, Cláudia; Resende, Sérgio. (2023b). "Setor Público: o fenómeno da avaliação e responsabilização de resultados". *Journal of teleological Science*, v. 3, pp. 32-49.
- Maia, Tânia; Correia, Pedro; Costa, Cláudia; Resende, Sérgio. (2023c). "Teorias de formação de políticas públicas: Uma visão histórica da temática". *Journal of teleological Science*, v. 2, pp. 19-35.
- Maia, Tânia; Correia, Pedro; Resende, Sérgio. (2023d). "O papel da liderança na Administração Pública: Desafios emergentes na nova gestão pública". *Lex Humana*, v. 15, n. 4, pp. 7-35.
- Maia, Tânia; Correia, Pedro; Resende, Sérgio. (2023). "Um novo olhar sobre a formação de políticas públicas e sua influência organizacional". *Synesis*, v. 15, n. 1, pp. 99-114.
- Osemeke, Monday; Adegboyega, Samuel. (2017). "Critical review and comparison between Maslow, Herzberg and McClelland's Theory of needs". *Funai-Journal of Accounting, Business and Finance*, v. 1, n. 1, pp. 161-173.
- Pereira, Sandra; Correia, Pedro. (2020). "Movimentos Pós-Nova Gestão Pública: O Novo Serviço Público". *Lex Humana*, v. 12, n. 1, pp. 69-85.
- Pereira, Sandra; Correia, Pedro. (2022). "Ensaio sobre a complexidade da prestação de serviços públicos". *Lex Humana*, v. 14, n. 1, pp. 149-163.
- Poortvliet, Marijn; Darnon, Céline. (2010). "Toward a More Social Understanding of Achievement Goals: The interpersonal Effects of mastery and performance goals". *Current Directions in Psychological Science*, v. 19, n. 5, pp. 324-328. [Consult. 20-04-2022]. Disponível em <https://doi.org/10.1177%2F0963721410383246>
- Rawsthorne, Laird; Elliot, Andrew. (1999). "Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review". *Personality and Social Psychology Review*, v. 3, n. 4, pp. 326-344 [Consult. 16/04/2022]. Disponível em https://doi.org/10.1207%2Fs15327957pspr0304_3
- Ryan, Richard; Deci, Edward. (2000). "Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *The American Psychological Association*, v. 55, n. 1, pp. 68-78. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em [10.1037/0003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68)

- Ryan, Richard; Deci, Edward. (2020). “Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices and future directions”. *Contemporary Educational Psychology*, v. 61, pp. 1-11. [Consult. 20-04-2022]. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Scherrer, Vsevolod; Preckel, Franzis; Schmidt, Isabelle; Elliot, Andrew. (2020). “Development of achievement goals and their relation to academic interest and achievement in adolescence: A review of the literature and two longitudinal studies”. *Developmental Psychology*, v. 56, n. 4, pp. 795-814. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000898>
- Schunk, Dale. (1995). “Self-efficacy, motivation and performance”. *Journal of Applied Sport Psychology*, v. 7, n. 2, pp. 112-137. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Shkoler, Or; Kimura, Takuma. (2020). “How Does Work Motivation Impact Employees’ Investment at Work and Their Job Engagement? A Moderated-Moderation Perspective Through an International Lens”. *Frontiers in Psychology*, v. 11, pp. 38. [Consult. 22-04-2022]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00038>
- Steinmayr, Ricarda; Weidinger, Anne; Schwinger, Malte; Spinath, Birgit. (2019). “The Importance of students’ motivation for their academic achievement- Replicating and extending previous findings”. *Frontiers in Psychology*, v. 10. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Vallerand, Robert; Pelletier, Luc; Blais, Marc; Brière, Nathalie; Senécal, Caroline; Vallières, Evelyne. (1992). “The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic and Amotivation in Education”. *Educational and Psychological Measurement*, v. 52, n. 4, pp. 1003- 1017. [Consult. 22-04-2022]. Disponível em [10.1177/0013164492052004025](https://doi.org/10.1177/0013164492052004025)
- Vasconcellos, Diego; Parker, Philip; Hilland, Toni; Cinelli, Renata; Owen, Katherine; Kapsal, Nathaniel; Lonsdale, Chris. (2020). “Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis”. *Journal of Educational Psychology*, v. 112, n. 7, pp. 1444-1459. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vu, Tuong; Magis-Weinberg, Lucía; Jansen, Brenda; Atteveldt, Nienke; Janssen, Tieme; Lee, Nikki; Raijmakers, Maartje; Sachisthal, Maien; Maas, Han; Meeter, Martijn. (2022). “Motivation-Achievement Cycles in Learning: A literature review and research agenda”. *Educational Psychology Review*, v. 34, n. 1, pp. 39-71. [Consult. 31-04-2022]. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-021-09616-7>
- Zaccoletti, Sonia; Camacho, Ana; Correia, Nadine; Aguiar, Cecília; Mason, Lucia; Alves, Rui; Daniel, João. (2020). “Parents’ Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison”. *Frontiers in Psychology*, v. 11. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670>
- Zakariya, Yusuf; Bjørkestøl, Kirsten, Nilsen, Hans, Goodchild, Simon; Lorås, Madeleine. (2020). “University students’ learning approaches: An adaptation of the revised two-factor study process questionnaire to Norwegian”. *Studies in Educational Evaluation*, v. 64. [Consult. 17-04-2022]. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100816>

Anexo

Tabela 4. Questionário utilizado

Dimensão	Questão	Autores
Motivação Intrínseca para o conhecimento	Q3- Eu frequento a Universidade pelo prazer que experiencio quando descubro novos temas.	Vallerand <i>et al.</i> (1991)
	Q10- Eu frequento a Universidade pelo prazer que experiencio quando alargo o meu conhecimento sobre temas que me atraem.	
	Q17- Eu frequento a Universidade porque os meus estudos me permitem continuar a aprender sobre vários temas que me interessam.	
Motivação Intrínseca para a realização	Q7- Eu frequento a Universidade pelo prazer que sinto em superar o meu próprio desempenho e objetivos.	
	Q14- Eu frequento a Universidade pela satisfação que sinto no processo de alcançar atividades académicas difíceis.	
	Q20- Eu frequento a Universidade porque me permite experienciar satisfação pessoal na busca pela excelência dos meus estudos.	
Motivação Intrínseca para a experiencia	Q1- Eu frequento a Universidade pelos sentimentos intensos que experiencio quando estou a comunicar as minhas próprias ideias aos outros.	
	Q5- Eu frequento a Universidade pelo prazer que experiencio quando leio autores interessantes.	
	Q12- Eu frequento a Universidade pelo prazer que experiencio quando me sinto completamente absorvido pelo que certos autores escreveram.	
Motivação extrínseca identificada	Q4- Eu frequento a Universidade porque eventualmente me vai permitir entrar no mercado de trabalho na área que gosto.	
	Q11- Frequento a Universidade porque ir á universidade me pode ajudar a fazer uma escolha melhor em relação á minha orientação profissional.	
	Q18- Frequento a Universidade baseada na crença de que anos adicionais de educação me permitirão melhorar as minhas competências enquanto futuro(a) profissional.	
Motivação extrínseca introjetada	Q8- Frequento a Universidade porque quando sou bem-sucedido(a) na Universidade me sinto importante.	
	Q15- Frequento a Universidade para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	
	Q21- Frequento a Universidade porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ser bem sucedida nos meus estudos.	
Motivação extrínseca por regulação externa	Q2- Frequento a Universidade para poder ter um trabalho mais prestigioso no futuro.	
	Q9- Frequento a Universidade porque quero ter uma "boa-vida" no futuro.	
	Q16- Frequento a universidade com a crença de que, dessa forma, terei um melhor salário no futuro.	
Desmotivação	Q6- Já tive boas razões para frequentar a Universidade, no entanto, agora pergunto-me se devo continuar.	
	Q13- Eu não consigo entender o porquê de andar na faculdade e sinceramente, nem quero entender.	
	Q19- Na realidade, não consigo perceber o que estou a fazer na Universidade.	
Metas de realização	Q20- De acordo com as descrições apresentadas qual considera ser a posição que adota relativamente ao processo de ensino: 1- Orientação para o domínio: baseia o seu sucesso académico no conteúdo que aprende Não se incomoda em obter resultados baixos em avaliações desde que dessa experiência retire frutos de conhecimento O essencial para si é dominar a área de estudos na qual se sente envolvido.	Rawsthorne e Elliot (1999); Mahasneh e Al-Alwan (2011); Carvalho e Síveres (2013); Zakariya <i>et al.</i> (2020)

	2- Orientação para a performance: Baseia o seu sucesso acadêmico nas suas notas Para si é incomodativo obter resultados baixos mesmo que dessa experiência tenha aprendido algo novo O essencial para si é ter um bom desempenho na sua área, o qual é medido pelas suas notas.	
Crença na Autoeficácia	Indique em que medida se sente confiante para responder á exigências do seu curso.	Schunk (1995); Bandura (2000)
	Indique em que medida se sente confiante para esforçar-se para realizar com sucesso as tarefas que lhe são atribuídas pelos seus professores.	Schunk (1995); Bandura (2000); Cheng, (2020)
	Indique em que medida se sente confiante para Persistir no alcance dos seus objetivos mesmo quando encontra adversidades.	Schunk (1995); Bandura (2000); Cheng, (2020)

Fonte: Elaboração própria, com base nos autores indicados.

Tabela 5. Guião das Entrevistas

Dimensão	Questão	Autores
Questões gerais acerca da motivação	Q1- O que é para si a motivação?	---
	Q2- Qual o papel da motivação no seu desempenho académico, em termos de notas obtidas? E as notas impactam a motivação?	Vu <i>et. al</i> (2021)
	Q3- Na sua perspetiva a motivação desempenha um papel determinante no seu desempenho académico?	Vu <i>et. al</i> (2021)
	Q4- De forma sucinta, o que o motiva a estudar?	Vallerand <i>et al.</i> (1991); Ryan e Deci (2020)
Motivação Intrínseca	Q5- O que o motiva a frequentar a universidade é o desejo de enriquecer os seus conhecimentos e evoluir nesse sentido? Se sim: Q5.1) Sente-se algum tipo de “desejo interno” para estudar?	Vallerand <i>et al.</i> (1991); Ryan e Deci (2020)
	Q5.2- Está disposta a empregar mais esforços e dedicação no vosso estudo para realmente compreenderem determinadas temáticas, mesmo que isso implique sacrifícios pessoais?	
Motivação Extrínseca	Q6- Ou pelo contrario o que a motiva a frequentar a universidade são fatores como: perspetivas de vida futura, perspetivas de salário futuro, reconhecimento, vergonha da repreensão social caso não o façam?	Vallerand <i>et al.</i> (1991); Ryan e Deci (2020)
Desmotivação	Q7- O que é que a desmotiva?	Elaboração própria
Crença na Autoeficácia	Q8- As suas expectativas em relação às suas capacidades influenciam a sua motivação e desempenho? Q8.1- Se sim, em que sentido?	Schunk (1995); Bandura (2000)
	Q9- Prioriza as notas ou o conhecimento adquirido? Q9.1- Porquê?	Rawsthorne e Elliot (1999); Mahasneh e Al-Alwan (2011); Carvalho e Síveres (2013); Zakariya <i>et al.</i> (2020)
Metas de realização	Q10-É preferível compreender a matéria ou memorizar?	Rawsthorne e Elliot (1999); Mahasneh e Al-Alwan (2011);
	Q10.1- Utiliza muitas vezes estratégias de memorização? Se sim, porquê?	Carvalho e Síveres (2013); Zakariya <i>et al.</i> (2020)
Sucesso Académico	Q11- Qual acredita ser a chave para ter sucesso académico?	Bhattacharya e Bhattacharya (2015); Scherrer <i>et al.</i> (2020)

Fonte: Elaboração própria, com base nos autores indicados.

Maria Beatriz Sousa

 <https://orcid.org/0009-0000-3526-061x>

Mestre em Administração Público-Privada pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. E-mail: beatriz.sousa@fd.uc.pt

Pedro Miguel Alves Ribeiro Correia

 <https://orcid.org/0000-0002-3111-9843>

Professor da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Investigador Integrado do Instituto Jurídico. Doutor em Ciências Sociais (Especialidade em Administração Pública) pela Universidade Técnica de Lisboa. E-mail: pcorreia@fd.uc.pt

Fabício Castagna Lunardi

 <https://orcid.org/0000-0002-9512-8394>

Professor da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM). Doutor em Direito pela Universidade de Brasília. Email: fabriciolunardi@gmail.com