



MOTIVAÇÃO PARA APRENDER E AUTOEFICÁCIA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO

Resumo

Compreender aspectos educacionais necessários para a formação de administradores constitui-se como estratégia central para o futuro da profissão. Por outro lado, formar profissionais capacitados para atuar no ambiente competitivo da modernidade é função essencial para a administração. Considerando esses aspectos, o objetivo desta pesquisa é analisar a influência da motivação para os estudos nas crenças de autoeficácia dos estudantes de administração e, adicionalmente, identificar se estudantes do último ano possuem maior crença de autoeficácia do que os estudantes de períodos anteriores. Para tanto, foi realizado um levantamento com 199 estudantes, em amostragem não probabilística intencional. A pesquisa, realizada com a utilização de questionário, utilizou duas escalas consolidadas na literatura: a *New General Self-Efficacy Scale* (NGES) e a Escala de Motivação para Aprendizagem de Universitários, na versão breve (EMAPRE-U). O tratamento de dados combinou técnicas quantitativas, com destaque para a Regressão Linear Múltipla (RLM). Os resultados mostraram que a motivação foi capaz de explicar 27% das crenças de autoeficácia e que, dentre as dimensões da motivação para aprender, a meta aprender foi a que exerceu maior influência na autoeficácia, seguida da meta performance-aproximação. Já a meta performance-evitação, terceira dimensão da motivação, exerceu influência negativa na autoeficácia. No mesmo sentido, os resultados mostraram que os estudantes do último ano têm maior crença de autoeficácia do que estudantes de períodos anteriores. A pesquisa conclui que atuar para promover motivação deve orientar as ações de ensino com benefícios tanto para os estudantes quanto para a profissão e universidades.

Palavras-chave: Ensino em administração. Autoeficácia. Motivação para aprender. Regressão Linear Múltipla. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a autoeficácia (AE) ganhou visibilidade nas pesquisas sobre motivação, especialmente no campo da psicologia educacional. No ambiente acadêmico, a AE é compreendida como a convicção ou a crença dos estudantes quanto às próprias capacidades para alcançar e superar desafios e obter sucesso em seus objetivos (Yokoyama, 2024). Destarte, a AE revela a confiança do estudante em suas próprias competências. Com isso, cabe à AE manter o estudante ativo e envolvido com o processo de aprendizagem (Saher; Akbar, 2024). Mohtasham et al. (2024) reforça que a AE envolve a compreensão das próprias capacidades e materializa-se no enfrentamento de desafios e na resiliência perante as adversidades.

A AE influencia os objetivos, escolhas, determinação e dedicação intelectual dos estudantes, contribuindo para a aprendizagem (Saher; Akbar, 2024; Mohtasham et al., 2024). Com isso, a AE revela-se necessária para as tarefas educacionais avançarem e se refletirem na forma como os estudantes sentem, pensam e agem, envolvendo tanto aspectos intelectuais quanto emocionais (Mohtasham et al., 2024). Ao tratarem da temática, Aulia et al. (2024) destacam a relação entre AE e autorregulação do comportamento que, ao conservarem ciclos



recíprocos, destacam-se como elementos centrais para que o estudante tenha êxito na vida acadêmica.

Por outro lado, os estudos sobre motivação sempre despertaram forte interesse científico (Affuso et al., 2024) e têm crescido ao longo dos anos, desde que seus impactos foram percebidos nas ações humanas. Neste sentido, a motivação exerce influência direta no processo de aprendizagem, revelando um processo essencialmente complexo (Zhang; Hu, 2025). Assim, conforme Santos, Alcará e Zenorini (2013) e Bai e Zang (2025), a motivação é o caminho para a promoção da aprendizagem eficaz e o envolvimento dos estudantes com os estudos é um aspecto central para o sucesso acadêmico. Nesse sentido, a motivação para a aprendizagem representa um construto multidimensional que mostra a força do vínculo e a intensidade do esforço e engajamento dos estudantes com as atividades de aprendizagem (Ferraz; Santos e Almeida, 2020).

Considerando esses aspectos, o presente estudo concentrou-se no questionamento: qual a influência da motivação para o aprendizado na autoeficácia dos estudantes de administração e como a evolução do curso contribui para a formação da autoeficácia? Com isso, o objetivo da pesquisa é analisar a influência da motivação para os estudos na autoeficácia dos estudantes e adicionalmente identificar se estudantes do último ano possuem maior crença de autoeficácia quando comparados com os estudantes de períodos anteriores.

Nessa perspectiva, a pesquisa avança teoricamente ao reunir elementos que possibilitem compreender a relação entre motivação e autoeficácia entre estudantes de administração. Já na perspectiva aplicada, o estudo pode fornecer *insights* para estratégias educacionais que contribuam para que a formação de negócios seja sempre atrativa aos estudantes e adequada para o cenário da modernidade, no qual os futuros administradores precisam ser capazes de atuar em mercados caracterizados pelo progressivo acirramento da competição e grande pressão por resultados. Para isso, os estudantes precisam de todas suas habilidades cognitivas para buscar sucesso no ambiente adverso da contemporaneidade (Aulia et al., 2024).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Autoeficácia: conceituação, hipóteses e relação com a aprendizagem

A confiança proporcionada pela AE contribui para o aprimoramento do desempenho pessoal em diversas áreas, inclusive educacional (Saher; Akbar, 2024). Bandura (1994) reforça, com base na Teoria Social Cognitiva (TSC), que indivíduos com elevada crença de AE



alcançam maior sucesso em seus objetivos, quando comparados com pessoas com crença mais frágil. Isso ocorre porque esses indivíduos são mais habilidosos para estabelecer um fluxo de ações que possibilite alcançar o que desejam (Mendonça et al., 2020).

Assim, a AE expressa uma capacidade pessoal que ao ser desenvolvida ao longo da vida e com a experiência, facilita tanto o aprendizado quanto a interação social, e associa-se a aspectos como: autocontrole, autoavaliação, autoconfiança, automonitoramento e a autorregulação do comportamento (Saher; Akbar, 2024; Mohtasham et al., 2024). Nesse contexto, a AE é decisiva para o sucesso acadêmico dos estudantes (Saher; Akbar, 2024; Liu et al., 2024). Merece destaque que as crenças de AE mudam ao longo do tempo. Liu et al. (2024), ao pesquisarem estudantes universitários chineses, observaram redução das crenças de AE entre o primeiro e o segundo ano e aumento no último ano. Nessa perspectiva, constitui-se a hipótese H1 deste estudo:

H1 – Há relação positiva entre a evolução no curso e o aumento da crença de AE.

A necessidade de AE é reforçada por Webber e Tillotson-Chavez (2024) ao tratarem do ensino superior. Para esses autores, elevadas crenças de AE contribuem para aumentar a busca pelo conhecimento e aprimoramento do pensamento crítico. Nessa perspectiva, altos níveis de AE estão associados à elevada motivação e ao uso de estratégias criativas, inovadoras e adaptadas para lidar com desafios (Ramli et al., 2024). Yokoyama (2024) converge com esse entendimento e recomenda ações para aumentar a crença de AE e motivação nos estudantes. Sustentado nesses aspectos, constitui-se a segunda hipótese (H2) deste estudo:

H2 – Há relação positiva entre o aumento da motivação e a maior crença de AE.

Portanto, as crenças de AE entre estudantes contribuem para metas mais ambiciosas e auxiliam a alocação mais eficiente de recursos pessoais para enfrentar o estresse característico do ambiente acadêmico (Malik; Battol; Tabassum, 2024). No mesmo sentido, Kiluken (2024) reforça que a autoconfiança, decorrente da crença de AE, está diretamente relacionada com o aprimoramento do desempenho acadêmico dos estudantes ao influenciar nas motivações, pensamentos e emoções. Compreensão semelhante é encontrada em Castronovo, Alavi e Rodriguez (2024) e Liu et al. (2024), que destacam as crenças de AE como preditoras tanto da



seleção das atividades quanto do nível de empenho, persistência e desempenho alcançado pelo estudante.

Castronovo, Alavi e Rodriguez (2024) complementam que o feedback pode influenciar positivamente as crenças de AE. No mesmo sentido, a relação entre AE e estresse é destacada por Liu et al. (2024), que compreendem a AE como um recurso pessoal capaz de equilibrar as demandas acadêmicas e reduzir o desgaste dos estudantes. Lui et al. (2024) afirmam que a AE expressa uma capacidade que contribui para controlar as tarefas e equilibrar demandas e recursos, contribuindo para lidar com desafios acadêmicos. Desta forma, estudantes com AE elevada, por acreditarem mais firmemente nas próprias competências, conseguem gerenciar mais eficientemente o estresse das demandas acadêmicas.

Portanto, estudantes com AE elevada tendem a mostrar maior motivação e persistência diante das adversidades, além de utilizarem estratégias mais construtivas, aceitando mais facilmente apoio de professores e colegas, além de serem mais adaptativos quanto às formas como estudam. Por outro lado, estudantes com baixa autoeficácia tendem a procrastinar as tarefas e evidenciar menor capacidade adaptativa na tomada de decisões relacionadas ao seu futuro profissional (Liu et al., 2024).

Yokoyama (2024) compartilha esses entendimentos e reforça a necessidade de atuar para aumentar a AE dos estudantes, independentemente do contexto educacional no qual estejam inseridos. Raiol et al. (2021, p.5) acrescentam que as “crenças da autoeficácia podem ser potencializadas pelo aprendizado e aplicabilidade do conhecimento técnico, portanto, favorecida por cursos de formação direcionados ao empoderamento pessoal”. Assim, os princípios da TSC, materializados na forma de AE, sustentam a compreensão de atitudes e comportamentos pessoais e revela-se associados a aspectos como motivação, bem-estar e capacidade de alcançar suas metas (Ramli et al., 2024).

2.2 Motivação nos estudos

A motivação expressa um processo psicológico e uma força motriz que impulsiona o indivíduo para uma ação. Portanto, reúne um conjunto de aspectos que ativam a conduta humana e se traduzem em um caminho para alcançar um objetivo desejado (Imaginario et al. 2014; Zhang et al., 2025). A motivação é uma expressão com origem latina “movere” que alicerça os esforços e realizações humanas (Dejara et al., 2023; Affuso et al., 2024). Ao tratar da temática, Affuso et al. (2024) colocam em perspectiva a teoria da autodeterminação de Deci



e Ryan (2000), segundo a qual a motivação é uma forma de autorregulação em que os indivíduos estão sujeitos a diferentes estímulos que se traduzem em diferentes formas de regulação e que expressam pressões internas ou externas aos indivíduos.

Lourenço e Paiva (2010, p. 133) destacam que a “motivação é tida como um elemento fundamental no uso de recursos do indivíduo, de modo a se alcançar um objetivo”. A motivação, conforme Imaginário et al. (2014), constitui-se internamente aos indivíduos e assume estímulos na forma de motivação intrínseca (MI) e extrínseca (ME). Assim, há um processo autônomo de regulação que determina a intensidade de autorregulação e se estende em um contínuo que inicia na desmotivação, passa pela motivação extrínseca e alcança a intrínseca (Affuso et al., 2024; Zhang; Hu, 2025), revelando, por conseguinte, um processo de autorregulação (Zhang; Hu, 2025). Assim, o comprometimento dos estudantes com as tarefas acadêmicas constitui-se como um dos aspectos mais centrais do aprendizado (Aulia et al., 2024).

Zhang et al. (2025) reforçam que motivação para aprendizagem expressa o ímpeto dos estudantes para iniciar e manter comportamentos proativos perante as tarefas acadêmicas. Os mesmos autores destacam que o aprendizado de adultos precisa de experiências motivacionais específicas, especialmente pela vivência, história de vida, atividades profissionais e familiares, além da maior autossuficiência de estudantes mais maduros, aspecto que diferencia o aprendizado de universitários. Fernandes e Lemos (2021) complementam e afirmam que a motivação para aprender expressa um compromisso com as tarefas educacionais.

Diversos autores (Imaginário et al., 2014; Afusso et al., 2024; Shang; Ma, 2024; Zhang; Hu, 2025) reforçam que a MI emerge de aspectos internos, como: autonomia, competência e relacionamento, e que contribuem para a promoção de comportamentos como: busca por novidades, desafios e formas para alcançar maiores capacidades pessoais. Por outro lado, a ME associa-se a aspectos instrumentais para obter benefícios ou recompensas pessoais que se constituem na forma de rotinas, promoções, reconhecimento, entre outras. Zhang e Hu (2025), ao tratarem especificamente do envolvimento dos estudantes com as atividades de aprendizagem, destacam que a motivação é preditiva do engajamento com as atividades acadêmicas e complementam ao afirmarem que MI é predominante quando se trata do processo de aprendizagem.

Por outro lado, a Teoria de Metas de Realizações (TMR), desenvolvida por Elliott e Dweck (1988), compreende que o estudante no processo de aprendizagem é orientado por um conjunto de metas pessoais. Assim, conforme Santos e Inácio (2020), as metas expressam



padrões de comportamento adotados pelos estudantes para a realização das tarefas acadêmicas. Portanto, conforme a TMR, existem três tipos de metas: (1) a aprender, segundo a qual o estudante busca o processo de aprendizagem pelo desenvolvimento pessoal e promoção de novas habilidades; (2) a performance-aproximação, segundo a qual o estudante busca reconhecimento externo e validação de habilidades pessoais, sem que o objetivo principal seja necessariamente relacionado ao conhecimento em si; e a (3) a performance-evitação, segundo a qual o objetivo é a busca pela salvaguarda pessoal, ao evitar desvalorização por parte de professores e colegas. Com isso, a preocupação central é não parecer incompetente ou inferior aos demais.

Desta forma, os estudantes precisam buscar padrões pessoais de planejamento, monitoramento e avaliação do próprio comportamento e ao reforçar a autorregulação emocional deve evitar distanciar-se dos próprios objetivos. Além disso, precisa desenvolver a habilidade para controlar sentimentos com reações negativas, como: tristeza, raiva, preocupação, entre outras. Mantendo padrões de autorregulação elevados por meio da autoinstrução, automonitoramento e contingenciamento autodeterminado (Aulia et al., 2024).

3 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos deste estudo, conforme classificação de Martins e Theóphilo (2016), caracterizaram um levantamento, realizado por meio de questionário de pesquisa em amostragem não probabilística intencional e tratamento quantitativo de dados. A população foi formada por estudantes do curso de bacharelado em administração da Universidade Federal do Pará (UFPA). A amostra, após eliminação de questionários incompletos e com concentração elevada (>80%) de respostas, alcançou 199 (20,7%) respondentes válidos dos 960 que formaram o universo de pesquisa. O levantamento ocorreu durante o período das aulas, nos turnos vespertino, matutino e noturno, e ao longo do primeiro semestre de 2025.

O questionário de pesquisa foi organizado em duas seções. A primeira seção contou com respostas dicotômicas e de múltipla escolha para caracterizar os respondentes quanto a aspectos socioeconômicos e reunir informações relativas aos motivos para escolha e satisfação com o curso. A segunda seção do questionário utilizou respostas em escala de Likert, com sete pontos, iniciando em zero (0) para nunca ocorre e terminando em seis (6) para ocorre sempre. A segunda seção do questionário foi baseada em duas escalas validadas no Brasil, uma para analisar a



crença de autoeficácia e outra para avaliar a motivação para aprender. As escalas foram respectivamente a (1) *New General Self-Efficacy Scale* (NGES), validada por Balsan et al. (2020), e a (2) Escala de Motivação para Aprendizagem de Universitários, na versão breve (EMAPRE-U), validada por Pereira et al. (2022).

A NGES é uma escala com seis indicadores unidimensionais destinada a medir a crença geral de autoeficácia dos indivíduos e a EMAPRE-U, com 15 indicadores, é tridimensional, sendo: cinco para medir meta aprender, cinco para meta performance-aproximação e cinco para meta performance-avoidance. Na EMAPRE-U, conforme Pereira et al. (2022), a meta aprender está relacionada ao esforço e à busca do conhecimento em si; a meta performance-aproximação refere-se ao esforço direcionado para buscar destaque, reconhecimento e superar os demais colegas; e a meta performance-avoidance envolve esforços para evitar exposição e o risco de serem avaliados como inferiores aos demais colegas.

Os dados obtidos durante o levantamento, após serem codificados e tabulados, foram tratados com técnicas estatísticas, mais especificamente medidas de tendência central (média, mediana e moda), de dispersão (desvio padrão e coeficiente de variação) e de associação (correlação de Pearson). Além disso, completaram a análise medidas de consistência interna, como o coeficiente alpha de Cronbach, e para medir a relação de dependência entre as crenças de autoeficácia e motivação para aprender, foi utilizada a técnica multivariada de Regressão Linear Múltipla (RLM). Ao tratar da técnica, Marôco (2014, p. 673) explica que a RLM “define um conjunto vasto de técnicas estatísticas utilizadas para modelar relações entre variáveis e prever o valor de uma variável dependente (ou de resposta) a partir de um conjunto de variáveis independentes (ou preditoras)”.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

4.1 perfil dos respondentes

Os estudantes que participaram do estudo foram bem distribuídos quanto ao gênero, com leve predominância masculina (44,2%), como mostra a Tabela 1. Quanto à faixa etária, destacaram-se os estudantes entre 21 e 25 anos, que alcançaram 55,3% (110) dos respondentes. Solteiros (85,4%) e sem filhos (89,4%), a maioria estudava no turno vespertino (42,2%), seguido do noturno (34,2%) e, com menor frequência, matutino (23,6%). Já na perspectiva do período, os estudantes do último ano foram maioria, com 47,2% (94) da amostra posicionada nesse estrato, portanto, na qualidade de concluintes.



Tabela 1 – perfil dos respondentes

Item	Categoria	Frequência	Porcentagem
Idade (em anos)	Até 20	33	16,6
	21 e 25	110	55,3
	26 e 30	31	15,6
	31 e 35	9	4,50
	36 e 40	11	5,50
	Mais de 41	5	2,50
Sexo	Masculino	88	44,2
	Feminino	86	43,2
	Outros	25	12,6
Estado Civil	Solteiro (a)	170	85,4
	Casado (a)	25	12,6
	Outros (as)	4	2,00
Filhos	Sim	21	10,6
	Não	178	89,4
Turno	Matutino	47	23,6
	Vespertino	84	42,2
	Noturno	68	34,2
Período (em anos)	Primeiro	37	18,6
	Segundo	29	14,6
	Terceiro	39	19,6
	Quarto	94	47,2
Satisfação com o curso	Baixa	13	6,50
	Média	41	20,6
	Alta	111	55,8
	Muito alta	34	17,1
Atividade atual	Somente estuda	41	20,6
	Cursa estágio	92	46,2
	CLT	39	19,6
	Outros	27	13,6
Motivo escolha do curso	Mercado de trabalho	113	56,8
	Sugestão familiar	5	2,50
	Identificação (vocação)	71	35,7
	Outras	10	5,00

Fonte: pesquisa de campo.

A satisfação com o curso foi um aspecto positivo para 72,1% (145) dos estudantes que manifestaram satisfação elevada (55,8%) ou muito elevada (17,1%). Quanto aos motivos para escolher administração, a empregabilidade posicionou-se como a principal razão para 56,8% (113) dos respondentes que optaram pelo mercado de trabalho como critério para a escolha do curso. Na sequência, posicionou-se a identificação pessoal com 35,7% (71) das respostas. Já na



perspectiva da atuação profissional, os estagiários foram a maioria e alcançaram 46,2% (92) da amostra.

4.2 Motivação para aprendizagem e autoeficácia

Quanto as características da motivação para a aprendizagem e da autoeficácia, os escores indicaram que os estudantes se consideram mais autoeficazes ($3,98 \pm 0,86$) do que motivados para a aprendizagem ($\leq 3,34 \pm 1,18$). Nessa perspectiva, conforme a Tabela 2, a meta aprender ($3,34 \pm 1,18$) foi a característica mais presente, seguida da meta performance-aproximação ($2,29 \pm 1,42$) e da meta performance-evitação ($1,93 \pm 1,44$), ambas abaixo do centro da escala (3,00) sugerindo ausência, ou recusa. Nessa perspectiva, como destacam Zenorini e Santos (2010, p. 292) a motivação para a aprendizagem busca “compreender o que os estudantes pensam acerca de si próprios, porque se envolvem em determinadas tarefas e porque buscam atingir determinados objetivos acadêmicos”.

Tabela 2 – Características da autoeficácia e da motivação nos estudos.

Dimensão	1	2	3	4
1 - Meta Aprender	0,830			
2 - Meta Performance-aproximação	0,31*	0,848		
3 - Meta Performance-evitação	-0,05**	0,23*	0,836	
4 - Autoeficácia	0,46*	0,29*	-0,19*	0,769
Número de indicadores	5	5	5	6
Média	3,34	2,29	1,93	3,98
Desvio padrão	1,18	1,42	1,44	0,86
Coefficiente de variação (em percentual)	35,23	62,00	74,36	21,53
Mediana	3,40	2,20	1,80	3,83
Moda	3,60	2,00	0,00	3,83

Nota: alpha de Cronbach na diagonal; *=significativo a 1%; **=não significativo.

Fonte: pesquisa de campo.

Por outro lado, a autoeficácia com escores no estrato médio superior da escala ($3,98 \pm 0,86$) mostrou, conforme Mir e Rasool (2024), estudantes que se consideram comprometidos com as tarefas acadêmicas, dispostos a entender tarefas difíceis como desafios, capazes de se recuperar rapidamente de eventuais revezes e insucessos e mais fortemente orientados para os estudos do que para o divertimento. Para estudantes com elevada autoeficácia os erros são oportunidades para aprender e desenvolver novas competências (Mendonça et al., 2020).



Merece destaque que as escalas foram avaliadas quanto a confiabilidade com boa avaliação de fidedignidade por meio do coeficiente alpha de Cronbach. Os resultados, superiores a 0,769, apontaram para escalas fidedignas e capazes de representar satisfatoriamente tanto a motivação para aprendizagem ($\alpha \geq 0,830$) quanto a autoeficácia ($\alpha = 0,769$). Costa (2011) ao tratar do coeficiente alpha afirma que índices superiores a 0,700 são bons indicativos de consistência interna e, portanto, expressam a capacidade das escalas em representar as teorias de maneira adequada.

Já na perspectiva da relação entre a motivação para o aprendizado e autoeficácia, tomando por base os coeficientes de correlação de Pearson e os parâmetros de Marôco (2014), as correlações foram baixas ($|r| < 0,25$) e moderadas ($0,25 \leq |r| < 0,50$). Ao tratar especificamente da motivação para a aprendizagem (meta aprender, meta performance-aproximação e meta performance-evitação), destacou-se a relação positiva e significativa, de moderada intensidade entre meta aprender e meta performance-aproximação ($r = 0,31$; $p\text{-valor} < 0,01$) e de fraca intensidade entre meta performance-aproximação e meta performance-evitação ($r = 0,23$; $p\text{-valor} < 0,01$). Quanto a relação entre meta aprendizagem e meta performance-evitação não houve correlação significativa a 5% de erro. Desta forma, os resultados sugerem que os aumentos na meta aprender devem ser acompanhados de maior meta performance-aproximação e, com menor intensidade, da meta performance-evitação.

Por outro lado, a relação entre a motivação para aprendizagem e a autoeficácia foi positiva, significativa e de moderada intensidade, tanto entre autoeficácia e meta aprender ($r = 0,46$; $p\text{-valor} < 0,01$), quanto entre autoeficácia e meta performance-aproximação ($r = 0,29$; $p\text{-valor} < 0,01$). Contudo, a relação entre meta performance-evitação e autoeficácia foi negativa e de baixa intensidade ($r = -0,19$; $p\text{-valor} < 0,01$). Esses resultados sugerem que o aumento na meta performance-evitação tem sentido oposto ao da autoeficácia. Portanto, o aumento na meta performance-evitação deve ocorrer juntamente com a redução da autoeficácia, diferentemente da meta aprender e meta performance-aproximação que ocorrem acompanhadas do aumento na autoeficácia

4.3 A influência da motivação para aprendizagem na autoeficácia

A relação de dependência entre a autoeficácia e a motivação para a aprendizagem foi avaliada com a utilização da técnica da regressão linear múltipla (RLM), aplicada na forma de



mínimos quadrados ordinários (MQO) e com o método *Backward* (Tabela 3). Os escores da autoeficácia foram tomados como variável dependente (VD) e os escores das dimensões da motivação (meta aprender; meta performance-aproximação; meta performance-evitação) como variáveis independentes (VI). Para identificar se havia diferença na autoeficácia dos estudantes no final do curso, foi criada uma variável dummy em que zero foi selecionado para representar os períodos (anos) 1, 2 e 3 e um selecionado para representar o último ano ou período 4. Esse procedimento buscou identificar se havia diferença estatisticamente significativa na autoeficácia dos estudantes no final do curso em relação aos demais.

Tabela 3 – Regressão linear múltipla entre motivação para aprendizagem e autoeficácia

Variável Dependente (VD): Autoeficácia					
Dimensão	Coefficiente	Erro Padrão	Razão T	P-valor	VIF
Intercepto	2,99	0,17	17,08	<0,01	
Meta Aprender	0,28	0,05	5,97	<0,01	1,12
Meta performance-aproximação	0,13	0,04	3,36	<0,01	1,18
Meta performance-evitação	-0,13	0,04	-3,53	<0,01	1,07
Último ano (dummy)	0,32	0,10	3,10	<0,01	1,03
Média VD	3,98	Desvio padrão VD		0,86	
R-quadrado	0,28	R-quadrado ajustado		0,27	
Teste F (3, 91)	25,76	P-valor (F)		<0,01	
Teste da normalidade dos resíduos - Hipótese nula: o erro tem distribuição normal. Estatística de teste: qui-quadrado (2) = 3,94 com p-valor = 0,14.					
Teste de White para a heteroscedasticidade - Hipótese nula: sem heteroscedasticidade. Estatística de teste: LM = 14,14 com p-valor = P (qui-quadrado (9) > 14,14) = 0,36.					

Fonte: dados da pesquisa.

Desataca-se que os pressupostos da RLM foram observados e atendidos. Não foram identificados *missing values* nem *outliers*, o Teste F (p-valor<0,01) indicou que pelo menos uma VI exercia influência na VD, os resíduos apresentaram distribuição normal (p-valor>0,05), não foram observados problemas de multicolinearidade (VIF<3,00) e não foi identificada a presença de heteroscedasticidade, conforme os resultados do Teste White (p-valor>0,05). Na sequência, o modelo possibilitou explicar 28% da autoeficácia (r-quadrado=0,28) e mostrou sinais coerentes com a teoria.

Na interpretação na RLM o intercepto positivo e significativo ($\beta=2,99$; p-valor<0,01) mostrou que haverá autoeficácia nos estudantes mesmo que não haja motivação para aprender, nem que o estudante não esteja no último período. No mesmo sentido o resultado positivo e



significativo a 1%, confirmou a meta aprender ($\beta=0,28$; $p\text{-valor}<0,01$) é a dimensão da motivação com maior influência na autoeficácia, sendo seguida pela meta-performance-aproximação ($\beta=0,13$; $p\text{-valor}<0,01$), com menor intensidade. Os resultados confirmaram que os estudantes do último período mostram maior crença de autoeficácia ($\beta=0,32$; $p\text{-valor}<0,01$) e que a meta performance-evitação ($\beta=-0,13$; $p\text{-valor}<0,01$), negativa e significativa, é prejudicial para a crença de autoeficácia nos estudantes. Esses resultados possibilitam afirmar que há evidências estatísticas suficientes para afirmar que a motivação para aprender mostra-se como um preditor da autoeficácia e capaz de contribuir ou prejudicar o desempenho dos estudantes de administração.

4.4 Discussão dos resultados

O objetivo da pesquisa foi analisar a influência da motivação para a aprendizagem na autoeficácia dos estudantes de administração e, adicionalmente, identificar se há diferenças entre os estudantes no último ano em comparação com os demais. Os resultados, obtidos com a participação de 199 estudantes, sendo 94 do último período. Confirmaram que a motivação acadêmica é potencialmente capaz de influenciar na autoeficácia dos estudantes. Por outro lado, os achados confirmaram que os estudantes do último período manifestam maior crença de autoeficácia, quando comparados com os estudantes de períodos anteriores ($\beta=0,28$; $p\text{-valor}<0,01$). Portanto, os estudantes do último período, como esclarecem Arztmann et al. (2023), expressam mais fortemente a crença na própria capacidade de alcançar seus objetivos, quando comparados com os períodos anteriores do curso.

Ao tratarem da autoeficácia Al-Qadri et al. (2024) reforçam que as crenças dos estudantes são aspectos centrais para melhorar o desempenho acadêmico ao refletirem, além do conhecimento pessoal, aspectos de ordem psicológica, como habilidades e atitudes. Destarte, a autoeficácia e a motivação para a aprendizagem são fatores-chave para desempenho, retenção e sucesso acadêmico dos estudantes (Ariani, 2016; Al-Qadri et al., 2024; Affuso et al., 2025). Dian et al. (2024) acrescentam que a autoeficácia expressa uma capacidade invisível, porém necessária para o sucesso e se constitui na capacidade de realizar as tarefas com cuidado, precisão e zelo. Nessa perspectiva, a crença na autoeficácia foi a principal característica entre os respondentes com a maior mediana (3,83) dentre os aspectos estudados.

Affuso et al. (2025) convergem com esse entendimento e justificam a motivação vinculada a diferentes estímulos ao longo da vida. Desta forma, compreender a motivação é



uma temática de destaque nas pesquisas educacionais, especialmente por representar um conjunto complexo, mutável e multifacetado de forças psicológicas e fisiológicas que impulsionam os indivíduos rumo aos objetivos de aprendizagem e subordinadas a diferentes estímulos ao longo das fases da vida (Fernandes; Lemos, 2021; Affuso et al., 2025). Portanto, a motivação para o aprendizado revela um indicador cognitivo, emocional e comportamental e, mais que isso, um fator-chave para o aprendizado (Ariani, 2016).

Na mesma perspectiva, Ariani (2016) reforça que estudantes com elevada (1) a autorregulação, esta entendida como uma combinação de autoeficácia e esforço pessoal; (2) motivados e (3) independentes, são os que alcançam melhor desempenho nos estudos. Ao abordarem a temática do desempenho de estudantes universitários, Gill e Aujla (2024), reforçam a complexidade e destacam que o desempenho acadêmico materializa um amplo conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos pelos estudantes ao longo do tempo e das experiências vividas, sendo influenciados por aspectos intelectuais, condições ambientais e contexto socioeconômico no qual o estudante está inserido. Esses elementos impactam diretamente no sucesso acadêmico.

Alinhando-se a esse entendimento, os resultados deste estudo convergem com Lopes et al. (2020) que consideram haver influência positiva da idade e da vivência educacional na autoeficácia. Ao tratar dessa relação, Lopes et al. (2020), explicam que as experiências vividas pelos estudantes ao longo da vida reforçam a autoeficácia porque com o passar do tempo os estudantes passam a conhecer melhor os sistemas sociais nos quais estão inseridos e desenvolvem melhor a capacidade de autorregulação, tornando-se mais realistas quanto as próprias habilidades que passam a reconhecer como forças ou limitações. Assim, como destacam Mendonça et al. (2020) a autoeficácia expressa expectativas quando a própria capacidade de sucesso.

Nesse sentido, os resultados da RLM confirmaram que a motivação para aprendizagem, expressa pela meta apreender ($\beta=0,28$; $p\text{-valor}<0,01$) exerce influência mais forte e positiva na autoeficácia, seguida pela meta performance-aproximação ($\beta=0,13$; $p\text{-valor}<0,01$) com menor intensidade. Portanto, a orientação para o desenvolvimento intelectual, enfrentamento de desafios e a convicção que o sucesso ocorre pelo esforço, dedicação e persistência são os elementos com maior influência na autoeficácia. Esses aspectos são identificados por Fernandes e Lemos (2021) como típicos da meta aprender.



Já com menor intensidade, porém também de forma positiva e significativa, a meta performance-aproximação contribui positivamente para aumentar a autoeficácia ($\beta=0,13$; $p\text{-valor}<0,01$). Portanto, quando o estudante buscar destaque pessoal, valoriza destacar-se dos demais, compreende erros como fracassos e valorizam o reconhecimento público (Fernandes; Lemos, 2021) ocorrem efeitos positivos na crença de autoeficácia. Já em oposição, a meta performance-evitação caracterizada pela desistência e fuga de situações ameaçadoras que possam revelar incapacidade ou fraqueza (Fernandes; Lemos, 2021) os resultados ($\beta=-0,13$; $p\text{-valor}<0,01$) forneceram evidências estatísticas suficientes para afirmar que esses comportamentos têm efeito negativo na autoeficácia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o ensino em negócios é fundamental para promover o entusiasmo nos estudantes e, no futuro, contribuir para aprimorar o desempenho das organizações. Os resultados deste estudo confirmaram que a motivação para aprender é um dos preditores da autoeficácia e que estudantes motivados, principalmente aqueles cuja meta é aprender são os que mais se beneficiam com a maior autoeficácia. Portanto, a busca pelo conhecimento, seguida da valorização do reconhecimento e destaque dos demais estudantes, são comportamentos que fortalecem a autoeficácia. Os benefícios da autoeficácia, em certa medida, pacificados na literatura, mostram que estudantes com elevada autoeficácia são mais resilientes, entendem eventuais reveses como desafios e são mais obstinados na busca pelos seus objetivos, com isso, aumentam as possibilidades de sucesso acadêmico e profissional no futuro.

Considerando-se esses aspectos, recomenda-se ações institucionais que incentivem a motivação em aprender, como: promover atividades colaborativas entre os estudantes; apoiar a autonomia incentivando o aprendizado ativo; promover treinamentos para planejamento e gestão do tempo e lidar com o estresse; inovar em métodos de ensino conectando teoria e prática (estudos de casos, simulações, atividades de campo); capacitar docentes e técnicos e promover programas de incentivo a inovações e novas tecnologias de ensino, entre outras. Essas ações institucionais buscam incentivar a integração dos estudantes tanto as atividades acadêmicas quanto junto aos colegas, reduzindo comportamentos refratários relacionados com fuga e baixa participação nas atividades acadêmicas e entre colegas de estudos que, como mostraram os resultados, mostraram efeitos negativos na autoeficácia.



Considerando o exposto, o presente estudo avança na perspectiva teórica ao identificar entre estudantes de administração a relação entre motivação para o aprendizado e autoeficácia. Na perspectiva aplicada, o estudo contribui ao propor ações como métodos de aprendizagem ativa, suporte socioemocional aos estudantes, entre outras, como mecanismos para promoção da motivação em aprender. Como limitação, destaca-se o estudo em uma única instituição de ensino, o alcance somente nos estudantes que estavam frequentando as aulas e aspectos não previstos na metodologia, como influências familiares e culturais, entre outras. Quanto às sugestões de pesquisas futuras, sugerem-se ampliar o número de instituições pesquisadas, replicar a pesquisa em outros cursos e aplicar outras técnicas de análise de dados que possam identificar influências não captadas neste estudo.

6 REFERÊNCIAS

ABUSALIM, N et al. Digital versus classroom discussions: motivation and self-efficacy outcomes in speaking courses via Gather.town. **Journal of Applied Learning & Teaching**, v. 7, n. 1. mar. 2024.

AFFUSO, G. et al. The reciprocal effects of learning motivation, perceived academic self-efficacy, and academic performance in adolescence are explored in a four-wave longitudinal study. **European Journal of Psychology of Education**, v. 40, art. 6, jan. 2025.

AL-QADRI, A. H. et al. Measuring academic self-efficacy and learning outcomes: the mediating role of university English students' academic commitment. **Asian J. Second Foreign. Lang Edu.**, v. 9, n. 35, p. 1-22, mar. 2024.

ARIANI, D. W. Why do I study? The mediating effect of motivation and self-regulation on student performance. **Business, Management and Education**, v. 14, n. 2, p. 153-178, dec. 2016.

ARZTMANN, M. et al. In-game performance: the role students' socio-economic status, self-efficacy and situational interest in augmented reality game. **British Journal of Educational Technology**, v. 55, n. 2, p. 484-498, mar. 2024.

AULIA, A. et al. Self-regulation as a mediator between learning motivation and academic procrastination in students who are preparing a thesis. **International Journal of Islamic Education Psychology**, v. 5, n. 2, p. 237-263, dez. 2024.

BAI, B. ; ZANG, X. Bilingual learning motivation and engagement among students in Chinese-English bilingual education programs in Mainland China: competing or coexistent? **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, p. 1-19, jan. 2025.



CRA-DF

Conselho Regional de
Administração do Distrito Federal



BALSAN, L. A. G. et al. Adaptação e validação da nova escala geral de autoeficácia. **Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 4, p. 409-419, out./dez. 2020.

BANDURA, A. **Self-efficacy**. In: RAMACHANDRAN, V. S. (ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*: Academic Press, v. 4, p. 71-81. 1994.

CASTRONOVO, F.; RAZAVIALAVI, S., RODRIGUEZ, P. M. Improving learners' self-efficacy in performing design reviews with virtual reality. **Journal of Information Technology in Construction**, v. 29, p. 1–15 fev. 2024.

COSTA, Franciso. J. **Mensuração e desenvolvimento de escalas**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.

DECI, E. ; RYAN. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, nov. 2000.

DERAJA, A. J. M. et al. The effect of goal orientation on the academic performance in mathematics of grade 10 students. **European Online Journal of Natural and Social Sciences**, v. 12, n. 2, p. 262-271, 2023.

DIAN, L. et al. Perceptions of student soft skills and self-efficacy on perceptions of student work readiness in Surabaya. **International Journal of Global Accounting, Management, Education, and Entrepreneurship**, v. 4, n. 2, p. 199-208, apr. 2024.

ELLIOT, E. S.; DWECK, C. S. Goals: An approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 54, n. 1, p. 5–12, jan. 1988.

FERNANDES, G. N. A.; LEMOS, S. M. A. Escala de motivação para aprendizagem para o ensino fundamental: análise psicométrica. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 117, p. 317-332, set. / dez. 2021

FERRAZ, A. S.; SANTOS, A. A. A.; ALMEIDA, L. S. Causal attribution scale for elementary and middle school: convergent validity evidence study with achievement goals. **Trends in Psychology**, v. 28, p. 546–559, jul., 2020.

GILL, J. K.; AUJLA, G. K. Academic achievement in relation to self-efficacy and motivation among undergraduates in LPU. **Education Administration: Theory and Practice**, v. 30, n. 5, p. 7892-7896, may 2024.

IMAGINÁRIO, S. et al. Motivação para a aprendizagem escolar: adaptação de um instrumento de avaliação para o contexto português. **Revista Lusófona de Educação**, v. 27, p. 91-105, dez. 2014.

KILUKEN, A. D. M. As crenças de autoeficácia dos candidatos a professores estão relacionadas às quatro habilidades básicas em inglês. **International Journal of Social Sciences**, v. 8, n. 34, p. 66–89. abr. 2024.



CRA-DF

Conselho Regional de
Administração do Distrito Federal



LIU, X. et al. The relationship between stress and academic self-efficacy among students at elite colleges: a longitudinal analysis. **Behavioral Sciences**, v. 14, n. 7, art. 537, jun. 2024.

LOPES, J. M. et al. Autoeficácia de estudantes de medicina em duas escolas com metodologias de ensino diferentes (aprendizado baseado em problemas versus tradicional). **Revista Brasileira de Educação Médica**, V. 44, n. 2, art. e048, jan. 2020.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Revista Ciências e Cognição**, v. 15, n. 2, p.132-141, ago. 2010.

MALIK, A. I.; BATOOL, R.; TABASSUM, S. Academic self-efficacy, academic motivation and coping skills in academia: a cross-sectional exploration. **Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences**, v. 12, n. 1, p. 573–580, mar. 2024.

MARÔCO, J. **Análise estatística com SPSS Statistics**. Pêro Pinheiro: Reportnumber, 2014.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2016.

MENDONÇA, A. V. F. et al. Autoeficácia e autopercepção de empregabilidade: uma investigação entre concluintes do ensino superior. **Revista Gestão Organizacional**, v. 13, n. 2, p. 67-84, maio/ago. 2020.

MIR, A. H.; RASSOL, R. A correlational study of self-efficacy and academic achievement among higher secondary school students from Kashmir valley. **International Journal of Contemporary Research in Multidisciplinary**, v. 3, n. 1, p. 85-89, jan. / feb. 2024.

MOHTASHAM, S. et al. Academic self-efficacy and psychological well-being in medical students: a cross-sectional study. **Canon Journal of Medicine**, v. 4, n. 3, p. 87-90, jan. 2024.

PEREIRA, J. C. et al. Escala de motivação para aprendizagem em universitários: versão breve. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 2, n. 2, p. 773-793, maio/ago. 2022.

RAIOL, V. A. A. et al. Autoeficácia e intenção empreendedora: um estudo com estudantes de administração na Região Norte do Brasil. **Revista Valore**, n. 6, edição especial, p. 1-19, jun. 2021.

RAMLI, M. et al. Loneliness, academic self-efficacy, and student engagement in the online learning environment: the role of humor in learning. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 19, art. 002, jan. 2024.

SAHER, S.; AKBAR, R.A. Effect of students' self-efficacy on their cognitive ability at secondary school level in Punjab. **Pakistan Social Sciences Review**, v. 8, n. 2, p. 664–675. mai. 2024.

SANTOS, A. A. A. ; INÁCIO, A. L. M. Motivação no ensino médio: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 22, n. 2, p. 338-359, maio/ago., 2022.



SANTOS, A. A. A. ALCARÁ, A. R.; ZENORINI, R. P.C. Estudos psicométricos da escala de motivação para a aprendizagem de universitários. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 3, p. 531-546, dez. 2013.

SHANG, Y.; MA, L. Classroom anxiety, learning motivation, and English achievement of Chinese college students: the mediating role of self-efficacy. **Acta Psychological**, v. 251, art. 104550, out. 2024.

WEBER, J.; TILLOTSON-CHAVEZ, K. A new generation of citizen scientists: self-efficacy and skill growth in a voluntary project applied in the college classroom setting. **Citizen Science: Theory and Practice**, v. 9, n. 1, art. 7, mar. 2024.

YOKOYAMA, S. Impact of academic self-efficacy on online learning outcomes: a recent literature review. **EXCLI Journal**, v. 13, n. 23, p. 960-966, jul. 2024.

ZANG, F. et al. A mixed methods study of adult learners' online learning motivation profiles. **Educational and Information Technologies**, v. 30, p. 14043-14068, jan. 2025.

ZENORINI, Rita P. C.; SANTOS, Acácia A. A. Escala de metas de realização como medida de motivação para aprendizagem. **Interamerican Journal of Psychology**, v. 44, n. 2, p. 291-298, ago. 2010.

ZHANG, Fa; XIA, Yuyan; WANG, Yu; LIU, Jinglu; XIA, Jie; CHEN, Chin-Chin. A mixed methods study of adult learners' online learning motivation profiles. **Education and Information Technologies**, v. 30, pp. 14043-14062, jul. 2025.

ZHANG, W.; HU, J. The relationship between perceived teacher support and student engagement in Chinese senior high school English classrooms: the mediating role of learning motivation. **Frontiers in Psychology**, n. 16, art. 1563682, mar. 2025.