

Motivação e engajamento na educação corporativa mediada por tecnologia da informação

Rodrigo da Silva Monteiro¹, Marcus Brauer^{1,2}, Cecília Lima de Queirós Mattoso¹, Alberto Luiz Albertin³ e Ettore de Carvalho Oriol³

rsm.rodrigomonteiro@gmail.com; marcusbrauer@gmail.com; cecilia.mattoso@estacio.br; albertin@fgv.br; etttore.oriol@gmail.com

¹ Universidade Estácio de Sá – Programa de Mestrado Profissional - MADE-UNESA

² Universidade Federal do Rio de Janeiro - UNIRIO – Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

³ Escola de Administração de Empresas de São Paulo – Fundação Getúlio Vargas - EAESP-FGV

Pages: 178-192

Resumo: Como as empresas têm aumentado a carga de trabalho, reduzido os orçamentos, e espalhado as equipes geograficamente, fazendo do recurso tempo um dificultador para a adesão dos funcionários nos programas tradicionais, a opção de ensino mediada pela Tecnologia da Informação tem se tornado uma opção viável. A partir dessa constatação, o objetivo foi traçado como “avaliar a intensidade dos principais fatores que influenciam a motivação e o engajamento no processo de aprendizagem no ambiente de educação corporativa a distância, à luz do modelo de MES-US de Martin (2019)”. Para atender ao objetivo, a metodologia utilizada foi a coleta de dados por meio de *survey* (160 questionários respondidos), sobre os quais testou-se a escala via método SEM-CFA e análise das hipóteses seguindo o método de Martin (2019). Os resultados indicaram que a escala é válida para medir os construtos propostos, e que apenas os construtos Planejamento e Ansiedade não foram confirmados.

Palavras-chave: motivação e engajamento, EAD, Educação mediada por Tecnologia.

Motivation and engagement in corporate education mediated by information technology

Abstract: As companies have increased the workload, reduced budgets, and spread teams geographically, making the resource time a hindrance for the adherence of employees in traditional programs, the option of teaching mediated by Information Technology has become a viable option. Based on this observation, the objective was defined as “assessing the intensity of the main factors that influence motivation and engagement in the learning process in the corporate distance education environment, in the light of the MES-US model by Martin (2019)”. To meet the objective, the methodology used was data collection through a survey (160 questionnaires answered), on which the scale was tested using the SEM-CFA

method and analysis of the hypotheses following the method of Martin (2019). The results indicated that the scale is valid to measure the proposed constructs, and that only the Planning and Anxiety constructs have not been confirmed.

Keywords: motivation and engagement, Corporative education, Technology-mediated education.

1. Introdução

Para se manterem competitivas, as empresas enfrentam diferentes desafios econômicos, tecnológicos ou relativos ao mercado de trabalho e às características dos trabalhadores, como por exemplo, o desejo de decidir quando e onde trabalhar, visando o equilíbrio da vida pessoal com a profissional (Crook et al., 2011; Noe; Clarke; Klein, 2014). Ao mesmo tempo, precisam investir no desenvolvimento contínuo das pessoas (Salas et al., 2012). Por outro lado, altas cargas de trabalho, orçamentos curtos e equipe espalhada geograficamente, fazem do recurso tempo um dificultador para a adesão dos funcionários nos programas tradicionais de treinamento, que passam a adotar os métodos de ensino *online* (Noe et al, 2014). Neste cenário, a educação mediada por tecnologia, ou a distância (EAD), aplicada ao ambiente corporativo é vista como uma opção factível na concepção de instrumentos que possibilitem a aprendizagem e a qualificação continuada durante a vida profissional (Abbad et al, 2010), mostrando-se como uma lacuna ainda não explorada dentro da literatura acadêmica nacional.

A motivação está relacionada às influências que levam as pessoas a cumprirem uma tarefa, determina o nível de esforço, o tempo que se dedicarão e a forma que farão (Latham; Pinder, 2005). Já a motivação para o aprendizado trata de quanto as pessoas acreditam que o treinamento em questão é relevante e quão dispostas estão a se esforçarem nesta tarefa (Noe, 1986; Noe; Schmitt, 1986). O modelo MES-UC (*Motivation and Engagement Scale – University/College*), que mensura motivação e engajamento de alunos do ensino superior, foi elaborado por Martin (2003) e Martin (2008) e concluiu que, além de mensurar motivação e engajamento para tais alunos, pode ser aplicado para mensurar estes fatores em outros contextos (Cardoso, 2017).

A partir dessa lacuna identificada, apresentou-se a seguinte questão de pesquisa, “quais os principais fatores que influenciam a motivação e o engajamento dos funcionários no processo de aprendizagem no ambiente de educação corporativa a distância, à luz do modelo de MES-UC de Martin (2019)”. Essa questão é importante pois, conhecer mais sobre os efeitos dos fatores de motivação e engajamento dos indivíduos dentro do ambiente corporativo mediado por Tecnologias da Informação, torna-se relevante para auxiliar as organizações em seus planejamentos estratégicos de longo prazo em relação a educação continuada, obtendo por consequência, a manutenção da competitividade no mercado (Penrose, 1997).

Como contribuição teórica, este estudo pretende trazer à discussão o tema da educação a distância no ambiente corporativo, além de proporcionar embasamento científico para a utilização do modelo MES-UC neste contexto. Como contribuição prática, esta pesquisa procura indicar quais construtos tem maior impacto na motivação e engajamento dos indivíduos no processo de aprendizagem na educação corporativa a distância, permitindo às organizações atuarem de forma mais estratégica, maximizando seus resultados.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente é apresentada a fundamentação teórica; depois o método da pesquisa; então tem-se a análise de resultados e, por fim, a conclusão.

2. Educação Corporativa a Distância, a Motivação no Processo de Aprendizagem e a Roda de Motivação e Engajamento

As organizações estão passando por um forte processo de transformação, trazendo mudanças nas relações sociais e econômicas. Isso acontece devido ao enorme avanço das tecnologias de informação e comunicação (Peters, 2017; Stock; Selinger, 2016). Isto sustenta a educação a distância no mundo atual, fazendo este tópico ainda mais aceito pela comunidade acadêmica global (Pellas, 2014). No mercado de trabalho, a liberdade de decidir onde e quando estudar, sem precisar se deslocar, facilita a aprendizagem de quem não dispõe de tempo para se locomover, favorecendo a educação a distância (EAD), que trata do tipo de ensino onde professores e estudantes estão separados no espaço, sendo essa separação tanto síncrona como assíncrona (Moore; Kearsley, 1996).

A educação corporativa (EC) é sobre ações organizadas das empresas objetivando incentivar a educação continuada dos seus funcionários, possibilitando desenvolver suas competências e alcançar objetivos estratégicos da empresa (Penrose, 1997; Eboli et al., 2010). Dentro das empresas, a EAD vem crescendo como ferramenta importante no desenvolvimento de suas estratégias de educação corporativa, com vantagens em relação ao modelo presencial, como por exemplo, rapidez ao difundir conhecimentos, facilidade em impactar um número maior de pessoas, e reproduzir e atualizar as aulas de forma ágil (Ferreira; Valério; Souza, 2010).

A motivação é compreendida como a força motriz que leva um indivíduo a realizar um determinado esforço, a fim de concretizar uma tarefa (Bacca et al., 2018). No contexto educacional, a motivação é a disposição para a aprendizagem (Martin et al, 2017). O sucesso no processo aprendizagem depende do nível de motivação e engajamento dos alunos, fazendo com que tenham prazer e interesse em estudar, melhorando desempenho (Rodriguez et al., 2019).

Motivação e engajamento no desempenho dos alunos exercem papel relevante nas atividades acadêmicas (Schunk et al, 2008). A motivação quanto à aprendizagem é citada como forte prenúncio de bons resultados (Klein et al, 2006). Desta forma, cabe salientar que a diferença da motivação intrínseca e extrínseca têm impacto nos processos educacionais e seus resultados {Formatting Citation}. Estudantes motivados intrinsecamente são aqueles que se sentem interessados e recompensados no processo; já os motivados extrinsecamente esperam algum retorno externo (Ryan; Deci, 2000a).

Revisões críticas apontam para pedidos por abordagens mais integrativas sobre o tema motivação, e nesse contexto, a Roda de Motivação e Engajamento (Martin, 2001, 2002, 2003, 2005, 2007) e sua ferramenta de avaliação, a Escala de Motivação e Engajamento (MES) - foram desenvolvidas (Martin, 2007) e aplicadas a diversos ambientes e pesquisas.

São dois os níveis em que a roda foi conceituada: o nível integrativo de ordem superior, com quatro fatores, a saber: cognição adaptativa (orientação motivacional positiva para a aprendizagem), comportamento adaptativo (estratégias positivas para se envolver com a

aprendizagem), cognição impeditiva (inibe o envolvimento motivado na aprendizagem) e comportamento desadaptativo ou mal-adaptativo (ou ainda, falhas adaptativas) (Liem; Martin, 2012); e o nível de ordem inferior, com onze fatores agrupados dentro de cada nível integrativo de ordem superior (Martin, 2007).

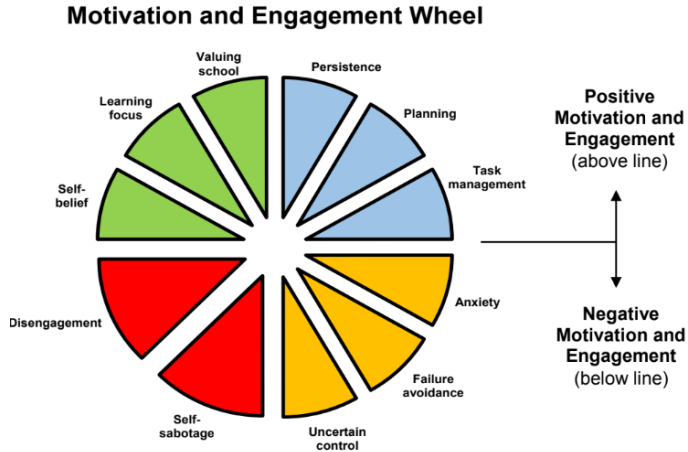


Figura 1 – Roda de Motivação e Engajamento
Fonte: Martin (2019)

Sob o nível de ordem superior da cognição adaptativa, estão os fatores de ordem inferior: autoeficácia (Bandura, 1997), orientação de domínio (Ryan; Deci, 2000b) e a valorização, na teoria do valor da expectativa (Wigfield; Eccles, 2000). Já na ordem superior comportamento adaptativo os fatores de ordem inferior: persistência, planeamento, gerenciamento do estudo (Liem; Martin, 2012). Depois, no nível de ordem superior cognição impeditiva estão os fatores de ordem inferior: ansiedade, medo do fracasso (evitação) (Atkinson, 1957; Covington, 1992) e controle do incerto (Weiner, 1994). Por fim, sob o comportamento desadaptativo estão os fatores de ordem inferior: autossabotagem (Covington, 1992) e desengajamento (Skinner et al., 2009).

A teoria da auto eficácia afirma que sua aplicação eleva o nível de realização pessoal (Bandura, 1987) e é fator que prediz o sucesso na aprendizagem, funcionando como um forte parâmetro da motivação dos alunos (Geitz; Brinke; Kirschner, 2016; Zimmerman, 2000). Ela também está ligado a independência de aprendizado do aluno, que pode considerar como não necessária a presença de um professor presencial (Vieira et al. 2019).

Hipótese 1 - A autoeficácia apresenta-se com maior intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Já a Teoria da Orientação para o Domínio e a Teoria da Autodeterminação indicam que sua influência está orientada diretamente para a motivação de realização (Atkinson, 1964; Covington, 2000). À luz desta teoria, os estudantes orientados para domínio tendem a elevar seu nível de conhecimento, fortalecer habilidades atuais e desenvolver

novas, saber conteúdos, buscar melhor compreensão (Janke; Nitsche; Dickhäuser, 2015), perseveram ao ter que resolver situações difíceis e orientam-se para metas de aprendizagem (Dweck, 2000).

Hipótese 2 - A orientação para o domínio apresenta-se com maior intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

A Teoria do Valor da Expectativa ajuda a elucidar as condutas dos alunos dentro do ambiente acadêmico (Eccles, 2009), explorando a afinidade entre valores e expectativas dos indivíduos para com seus projetos de estudo (Wigfield et al., 1997).

Hipótese 3 - A valorização apresenta-se com maior intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

A Teoria da Autorregulação refere-se ao cenário no qual o estudante avoca o controle da sua aprendizagem, bem como das estratégias necessárias para tal (Yot-Domínguez; Marcelo, 2017). É possível afirmar que o processo de aprender de forma autorregulada abrange a cognição, o autocontrole ativo, o comportamento, as emoções por meio de estratégias pessoais em busca dos objetivos definidos pelos estudantes (Panadero; Alonso-Tapia, 2014; Yot-Domínguez; Marcelo, 2017).

Hipótese 4 - A persistência nos estudos apresenta-se com maior intensidade no engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Hipótese 5 - O planejamento apresenta-se com maior intensidade no engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Hipótese 6 - A boa gestão nos estudos apresenta-se com maior intensidade no engajamento dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

A Teoria da Autoestima trata da auto aceitação como elevada necessidade humana (Beery, 1975; Covington, 1992). No ambiente escolar, onde as pessoas são marcadas por sua competência em realizar, pode haver o estímulo de sentimentos como constrangimento e humilhação. A valorização pessoal ao lutar contra tais sensações, faz com que o aluno desenvolva estratégias que combatem, entre outras coisas, a ansiedade (De Castella; Byrne; Covington, 2013; Sun; Syu; Lin, 2017). Nesse aspecto, o Medo do Fracasso funciona como um agente desagregados e levar a estratégias de evitação e auto capacidade (McClelland, 1987).

Hipótese 7 - A ansiedade apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Hipótese 8 - O medo do fracasso apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Hipótese 9 - O controle do incerto apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

No mundo acadêmico, o medo do fracasso leva os estudantes a uma estratégia de autoproteção, onde comportam-se de forma autossabotadora: criando empecilhos (existentes ou não) que limitam seu desempenho (Ommundsen, 2001; Urdan, 2004), ou fugindo de qualquer responsabilização (Ferradás; Freire; Núñez, 2017), e podem levá-lo ao desengajamento (Jang; Kim; Reeve, 2016).

Hipótese 10 - A autossabotagem apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

Hipótese 11 - O desengajamento apresenta-se com menor intensidade na motivação dos indivíduos em relação à educação a distância no ambiente corporativo.

3. Método de Pesquisa

Este é um estudo de abordagem quantitativa de cunho objetivista (Alvenson, 2003; Brayman, 2012; Cunliffe, 2010; Qu, Dumay, 2011), classificado quanto aos meios como *survey* (Babbie, 2001; Fink, 2017; Fowley jr, 2011). A população é o grupo de 417 trabalhadores da *Orange Business Services* Brasil Ltda. A amostra não probabilística, por conveniência, é composta por 160 respondentes, sendo suficiente conforme (Kline, 2016).

Os dados foram coletados através de questionário elaborado por Martin (2019), com respostas em escala *likert* de 7 pontos, estruturada como 1 discordo fortemente e 7 concordo fortemente (Petrosko; Alagaraja, 2017), e adaptado para o ambiente corporativo. Foi inserido na ferramenta “formulários do *Google*” (formato eletrônico) e o *link* enviado por *e-mail* aos colaboradores da empresa. A pesquisa foi composta de 45 afirmativas, onde a primeira visava identificar se os respondentes participaram de treinamentos da empresa no modelo a distância. As afirmativas 2 até 45 tratam do modelo MES-UC de Martin (2019), sendo 4 afirmativas para cada uma das 11 facetas da motivação e engajamento previstas no método.

A análise dos resultados foi realizada tendo como base metodológica a pesquisa original de Martin (2019), por meio de médias descritivas e matriz de correlação, visto que seus construtos já possuem validade e confiabilidade testadas em outros contextos, além dos testes feitos nesse artigo por meio do Alpha de Conbrach (1951) que indica a validade da escala e o AVE para a validade convergente. Os resultados foram apresentados na tabela 1, na próxima seção, e mostram a estatística descritiva as cargas de fatores CFA encontradas na pesquisa original e calculadas nesta pesquisa (Bido; Silva, 2019; Hair et al, 2010; Hancock; Stapleton; Mueller, 2019).

Há dois métodos descritos na pesquisa, e escolhemos o método 2, o mesmo utilizado por Cardoso (2017) e Santos (2019). Neste caso somou-se o resultado das 4 afirmativas da respectiva faceta, multiplicando-se o resultado por 3,575, e arredondando para o número inteiro mais próximo. Então, este escore foi comparado à média do escore desta dimensão, de acordo com o apresentado na tabela 1. Para os seis fatores positivos, quanto maior melhor o resultado. Já para os cinco fatores negativos, quanto menor melhor o resultado. Os resultados encontrados foram comparados com a tabela 1, referência do estudo de Martin (2019), para confirmar ou não as hipóteses.

4. Resultados e Discussões

O questionário foi aplicado entre os dias 22 de outubro de 2019 e 9 de novembro de 2019 e distribuído para 417 colaboradores, sendo respondido por 160 deles. Todas as linhas de respostas da planilha estavam completas - foi utilizado recurso que não possibilitava o envio com questões não respondidas. A grande participação dos funcionários em treinamentos oferecido na modalidade a distância fica evidente quando dos 160

respondentes, apenas 2 declararam não ter participado de pelo menos um treinamento a distância. Considerando 158 respondentes, a tabela 1 a seguir, mostra os dados obtidos por meio dos testes aplicados (Hair et al. 2010).

Martin (2019)					Autor Artigo			Outros Autores		
	Média (%)	Desvio Padrão	Alphas de Cronbach	Cargas de Fatores CFA	AUTOR +	Cargas de Fatores CFA Padronizada Autor	AVE - CARGA FATORIAL - CF	Resultado das Hipóteses- Conforme critério Martin(2019)	SANTOS 2019*	CARDOSO 2017*
Motivação Positiva										
Autoeficácia	81	12	0.71	0.54-0.71 (0.62)	0.83	0.538-0.714	AVE = 0.409 CF = 0.733	H1: Confirmada	0.85	0.85
Orientação para o domínio	87	11	0.82	0.63-0.82 (0.73)	0.89	0.743-0.944	AVE = 0.656 CF = 0.883	H2: Confirmada	0.93	0.91
Valor da escola	84	11	0.70	0.49-0.70 (0.61)	0.92	0.573-0.765	AVE = 0.404 CF = 0.727	H3: Confirmada	0.9	0.89
Cargas fatoriais CFA da ordem superior: 0.75-0.89; Média = 80					AVE = 0.615 CC = 0.826					
Engajamento Positivo										
Persistência	73	13	0.75	0.59-0.75 (0.66)	0.79	0.546-0.711	AVE = 0.372 CF = 0.698	H4: Confirmada	0.77	0.78
Planejamento	63	16	0.73	0.33-0.91 (0.66)	0.64	0.701-0.876	AVE = 0.627 CF = 0.870	H5: Não-confirmada	0.71	0.69
Gestão dos estudos	73	17	0.82	0.62-0.87 (0.74)	0.78	0.626-0.884	AVE = 0.570 CF = 0.839	H6: Confirmada	0.83	0.82
Cargas fatoriais CFA da ordem superior: 0.50-0.90; Média = 74					AVE = 0.649 CC = 0.846					
Motivação Negativa										
Ansiedade	69	18	0.78	0.55-0.82 (0.69)	0.66	0.255-0.629	AVE = 0.303 CF = 0.613	H7: Não-confirmada	0.75	0.75
Medo do fracasso	44	20	0.85	0.71-0.83 (0.77)	0.4	0.829-0.882	AVE = 0.729 CF = 0.915	H8: Confirmada	0.4	0.4
Controle do incerto	51	18	0.80	0.62-0.82 (0.72)	0.53	0.381-0.838	AVE = 0.42 CF = 0.723	H9: Confirmada	0.46	0.43
Cargas fatoriais CFA da ordem superior: 0.51-0.74; Média = 65					AVE = 0.579 CC = 0.800					
Engajamento Negativo										
Autossabotagem	43	20	0.87	0.72-0.84 (0.79)	0.27	0.517-0.825	AVE = 0.445 CF = 0.755	H10: Confirmada	0.99	0.61
Desengajamento	40	15	0.72	0.50-0.79 (0.65)	0.26	0.562-0.913	AVE = 0.322 CF = 0.788	H11: Confirmada	0.35	0.32
Cargas fatoriais CFA da ordem superior: 0.64-0.80; Média = 72					AVE = 0.595 CC = 0.746					

* OBS. 1 - O critério para a confirmação da hipótese é: para os 6 construtos que formam os dois construtos de ordem superior com viés positivo, o valor de corte é percentual acima de 0.75 (75%), sendo que quanto maior melhor. Para os 5 construtos que formam os dois construtos da ordem superior com viés negativo, o valor de corte é que fique abaixo de 0.75 (75%).

OBS. 2 - Todas as cargas apresentaram p < 0.05 ou seja 5%

Tabela 1 – Planilha completa com todos os dados de Martin do autor, além dos resultados obtidos por Santos (2019) e Cardoso (2017)

A escala MES-UC apresentou os seguintes índices de ajustamento global, χ^2 de 1.621,55, df (degree freedom) de 847 e χ^2/df foi de 1,914, considerado excelente já que para o índice χ^2/df ser válido é necessário que esteja abaixo de 5, sendo até 2 excelente, de 2 a 3 bom e de 3 a 5 aceitável. Se esse índice estiver acima de 5 o modelo deve ser rejeitado (Bentler; Bonnet, 1980; Tabachnik; Fidell, 2013), indicando que a escala tem validade para medir os construtos apresentados no ambiente corporativo. O índice CFI da escala atingiu o valor de 0.801, não sendo o ideal, que deve ser superior a 0.9, mas dentro de uma razoabilidade que garante a validade da escala (Bentler, 1990). O índice RMSEA foi de 0.076 abaixo do 0.8 indicado por Hair et al. (2010).

Na análise descritiva da escala MES-UC, os construtos inferiores que formam os construtos superiores de Motivação Positiva e Engajamento Positivo são fatores positivos e devem ter seus percentuais acima do limiar de 75% para terem impacto positivo na motivação, e quanto mais elevados melhor. Já os construtos inferiores que formam os construtos superiores Motivação Negativa e Engajamento Negativo são fatores negativos e devem ter seus percentuais abaixo de 65% para terem o mínimo de impacto sobre a motivação, sendo que quanto menor seu valor maior é a motivação (Martin, 2019).

Uma comparação entre os valores apresentados por Martin (2019) e os valores obtidos nessa pesquisa indicam que a maioria dos construtos ficaram com valores dentro do esperado, confirmando as hipóteses testadas. As exceções ficaram no construto Planejamento, com um percentual de 64%, indicando que este estava abaixo da linha de corte, não podendo ser confirmado, e no construto Ansiedade, dentro dos construtos superiores com viés negativo, ficando acima do percentual de corte, impedindo sua confirmação como construto válido. Essa constatação indica que esses construtos estão impactando negativamente a motivação e o engajamento dos colaboradores no quesito

educação a distância, mediada por dispositivos de tecnologia. Para os gestores que lidam com o planeamento da ações voltadas para o oferecimento do EAD nas empresas, um bom planeamento pode aumentar essa percepção e garantir melhor motivação nos colaboradores (Panadero; Alonso-Tapia, 2014; Yot-Domínguez; Marcelo, 2017). Além disso, a própria falta de planeamento e a cobrança advinda do peso impactam no construto Ansiedade, que pode provocar problemas de engajamento por aumentar a carga psicológica da pressão e de um hipotético fracasso por meio de estratégias de evitação e auto capacidade diminuída (McClelland, 1987).

Os resultados encontrados mostram similaridade na comparação dos fatores de motivação e engajamento não só com Martin (2019), mas também com Cardoso (2017) e Santos (2019), pesquisas realizadas no Brasil. Foram observados escores mais altos para o grupo positivo da motivação e engajamento e escores menores para o grupo negativo, indicando que a motivação e o engajamento no ensino EAD no ambiente corporativo é mais intenso que em outros ambientes de aprendizagem (Ferreira; Valério; Souza, 2010).

Os construtos Orientação para o Domínio com 89% e Valor da Escola com 92% atingiram os maiores percentuais indicado que os respondentes consideram seu papel na aprendizagem EAD corporativa importantes para a motivação e o engajamento (Atkinson, 1964; Covington, 2000; Janke; Nitsche; Dickhäuser, 2015), e que essa modalidade oferecida, proporciona-lhes uma forma viável de aprendizagem, considerando ela importante para o seu desenvolvimento no ambiente corporativo (Eccles, 2009; Wigfield et al., 1997). Os construtos Autossabotagem com 27% e Desengajamento com 26% forma os que apresentaram melhor avaliação nos quesitos negativos, pois tiveram os menores percentuais, quase não impactando a motivação demonstrando que os colaboradores encaram o desenvolvimento de seus conhecimentos como algo importante se engajando nesse desenvolvimento (Ommundsen, 2001; Urdan, 2004), e não fugindo de qualquer responsabilização frente aos desafios (Ferradás; Freire; Núñez, 2017; Jang; Kim; Reeve, 2016).

A tabela 2 apresenta a correlação de Pearson entre os onze construtos do modelo MES-UC, o mesmo utilizado por Martin (2019) e as demais pesquisas realizadas no Brasil. Seus resultados mostram similaridade.

	Autoeficácia	Valor da escola	Orientação para o domínio	Planejamento	Gestão dos estudos	Persistência	Ansiedade	Medo do fracasso	Controle do incerto	Autossabotagem	Desengajamento
Autoeficácia	1,00										
Valor da escola	0,66	1,00									
Orientação para o domínio	0,69	0,65	1,00								
Planejamento	0,53	0,35	0,44	1,00							
Gestão dos estudos	0,54	0,42	0,43	0,71	1,00						
Persistência	0,74	0,55	0,75	0,60	0,56	1,00					
Ansiedade	0,05	-0,02	0,11	0,08	0,06	-0,06	1,00				
Medo do fracasso	-0,03	-0,17	-0,13	-0,04	-0,09	-0,12	0,46	1,00			
Controle do incerto	0,05	-0,07	-0,00	-0,04	-0,06	-0,05	0,63	0,63	1,00		
Autossabotagem	-0,00	-0,16	-0,12	-0,00	0,03	0,08	0,17	0,37	0,36	1,00	
Desengajamento	-0,40	-0,49	-0,40	-0,33	-0,31	-0,36	0,23	0,31	0,38	0,44	1,00

Tabela 2 – Correlação entre construtos

De acordo com a teoria, os construtos autoeficácia e persistência mostram alto grau de correlação (Schunk, 1995; Schunk; Meece, 2006; Silva et al., 2014), o que foi validado neste estudo (0,74). Já em Martin (2019), obteve correlação moderada (0,64); Cardoso

(2017), correlação baixa (0,38) e Santos (2019), baixa correlação (0,33). Isso indica que um colaborador Persistente tende a ter um desempenho superior, convergindo para maior autoeficácia em ambientes de ensino EAD, onde o aluno precisa ter maior independência e considerar a presença do professor como elemento secundário (Viera et AL., 2019). Outro destaque está para a alta correlação entre orientação para o domínio e a persistência (0.75), correlação que nos outros estudos se apresentou muito inferior (Martin, (2019) 0,48, Cardoso (2017) 0,17 e Santos (2019) 0,42) indicando que no ambiente corporativo ser orientado para a realização e a persistência no alcance dos objetivos estão intimamente ligadas no alcance da motivação e do engajamento necessários para um bom desempenho. Essa orientação pode estar ligada ao fato dos colaboradores encararem esse aprendizado como uma obrigação na busca de manutenção e crescimento dentro de seus ambientes de trabalho (Panadero; Alonso-Tapia, 2014; Pintrich, 1995; Yot-Domínguez; Marcelo, 2017). Além dessas observações, os pares planejamento x gestão dos estudos, planejamento x persistência e gestão dos estudos x persistência apresentaram correlação elevada (0,71) e moderada (0,60), (0,56) respectivamente. Essas correlações concretizam a ideia teórica deste tripé que no caminho do esforço de aprender, ter sucesso e estabelecer objetivos, os estudantes incluem estratégias de auto-observação, auto monitoramento e autogravação (Yot-Domínguez; Marcelo, 2017).

5. Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar a intensidade dos principais fatores que influenciam a motivação e o engajamento no processo de aprendizagem no ambiente de educação corporativa a distância, à luz do modelo de MES-US de Martin (2019). Os dados demonstraram que a maioria dos construtos estão acima da linha de corte, no caso dos construtos com impacto positivo na motivação e engajamento e abaixo da linha de corte, no caso dos construtos com impacto negativo na motivação e no engajamento. As exceções ficaram por conta do Planejamento (64%) nos construtos positivos e da Ansiedade (66%) nos construtos negativos. Esse resultado responde a nossa questão de pesquisa, pois demonstra que houve intensidade de impacto, e que essa intensidade é grande o suficiente para influenciar a motivação e o engajamento no processo de aprendizagem mediada por tecnologias da Informação (EAD) no ambiente corporativo.

Planejamento, tanto da empresa, quanto do colaborador podem ser um componente crítico nesse processo e deve ser olhado de forma mais abrangente, considerando todos os pontos e buscando o desenvolvimento de um programa mais bem estruturado de ambas as partes. Quanto a Ansiedade dentro do processo de aprendizagem, ela pode estar surgindo por diversos motivos, sendo o próprio planejamento um desses motivos. Outros motivos podem ser o excesso de tarefas, argumentado na introdução como um dos motivos para a migração para o EAD (Noe; Clarke; Klein, 2014), além de problemas ligados a satisfação com o trabalho, ou problemas pessoais não ligados diretamente ao trabalho.

Este estudo dedicou-se a trazer como contribuição teórica aplicar e comparar os resultados da escala MES-UC no ambiente acadêmico com o ambiente corporativo no ensino mediado por tecnologias da Informação, propondo-se a abrir portas para introduzir uma ferramenta que permita às organizações melhorar seus planejamentos

e desenvolverem suas políticas de treinamento – já que, na literatura estudada, não foi encontrado ferramenta semelhante.

Como contribuição prática, trouxe uma melhor compreensão dos fatores de motivação e engajamento dos indivíduos, fazendo com que as organizações possam alocar seus recursos (tempo, dinheiro etc.) de forma mais estratégica (Penrose, 1997), maximizando seus resultados, bem como ajudando os gestores a adequarem as ações de treinamento, customizando planos de ação e melhorando a capacitação das pessoas na organização.

O presente trabalho reflete algumas limitações. A pesquisa foi realizada em uma única organização, de um único setor econômico, o que não permite generalizações. Ademais, a literatura estudada não apresentou estudos qualitativos, que podem ajudar na compreensão dos porquês por trás de cada resposta. O questionário foi distribuído através de *link* da ferramenta *Google* formulários, não havendo como controlar se todos que respondentes eram mesmo funcionários da empresa pesquisada. Este é um primeiro trabalho que adapta o modelo de Martin (2019) ao ambiente corporativo, consequentemente tendo uma amostra restrita em quantidade.

Sugere-se que estudos futuros considerem as limitações deste trabalho. Entre outras vertentes de análise, há espaço para uma pesquisa bibliográfica com uma janela de tempo significativa, para garantir que realmente não há uma escala similar que mensure os fatores de motivação e engajamento no ambiente corporativo.

Referências

- Abbad, G.; Zerbini, T.; Souza, D. B. L. (2010) Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. *Estudos de Psicologia*, v. 15 (3), p. 291–298.
- Alvenson, M. (2003) Beyond neopositivists, romantics, an localists: a reflexive approach to interviews in organizational research. *Academy of Management Review*, 28(1), pp. 13- 33.
- Atkinson, J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking. *Psychological Review*, v. 64, p. 359–372.
- Atkinson, J. W. (1964) *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1964.
- Babbie, E. (2001) *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Bacca, Jorge; Baldiris, S.; Fabregat, R.; Kinshuk, (2018) Insights into the factors influencing student motivation in augmented reality learning experiences in vocational education and training. *Frontiers in psychology*, v. 9, p. 1486.
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY:Freeman Co.
- Beery, R. G. (1975) Special Feature: Fear of Failure in the Student Experience. *The Personnel and Guidance Journal*, v. 54 (4), p. 191–203, dez.

- Bentler, P. M. (1990) Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, v. 107 (2), p. 238-246.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980) Significance test and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606.
- Bido, D. S.; Silva, D. (2019) Teaching and Research Resources and Techniques - SMARTPLS 3: Specification, estimation, evaluation and reporting. *Administration: Teaching and Research*, 20(2), 488-536.
- Bryman, A. (2012) *Social Research methods*. 4 ed, New York: Oxford University Press.
- Cardoso, R. (2017) *Motivação e engajamento dos estudantes de administração: análise e aplicação da escala de motivação e engajamento com graduandos de uma instituição de ensino superior do estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado em administração e desenvolvimento empresarial, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Covington, M. V. (1992) *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2000) Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, v. 51, p. 171-200.
- Conbach, L. J. (1951) Coefficient Alpha and the Internal Structure os Tests. *Psychometrika*, v. 16 (3), p. 297-334.
- Crook, T. R.; Todd, S. Y.; Combs, J. G.; Woehr, D. J.; Ketchen Jr, D. (2011) Does Human Capital Matter? A Meta-Analysis of the Relationship Between Human Capital and Firm Performance. *Journal of Applied Physiology*, v. 96 (3), p. 443-456.
- Cunliffe, A. L. (2010) *Crafting Qualitative Research: Morgan and Smircich 30 Years On*. *Organization Research Methods*, 000(00), pp.1-27.
- De Castella, K.; Byrne, D.; Covington, M. (2013) Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, v. 105 (3), p. 861-880.
- Dweck, C. S. (2000) *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Eboli, M. et al. (2010) *Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo, SP: Atlas.
- Eccles, J. S. (2009) Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, v. 44, p. 78-89.
- Ferradás, M. Del M.; Freire, C.; Núñez, J. C. (2017) Self-protection profiles of worth and academic goals in university students. *European Journal of Psychology of Education*, v. 32 (4), p. 669-686, 20 out.

- Ferreira, A.; Valério, J. N. DA S.; Souza, G. C. (2010) A educação a distância nas organizações: a percepção sobre o e-learning em uma grande empresa nacional. *EAD em FOCO*, v. 1(1), p. 145–158, 15 abr.
- Fink, A. (2017) *How to conduct surveys: A Step-by-step guide*. 6ª ed. California, CA: SAGE Publications.
- Fowley JR, F. J. (2011) *Pesquisa de Levantamento*. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Penso.
- Geitz, G.; Brinke, D. J. Ten; Kirschner, P. A. (2016) Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, v. 75, p. 146–158.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate Data Analysis*. 7ª ed., Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hancock, G. R.; Stapleton, L. M.; Mueller, R. O. (2019) *The reviewer's guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. 2ª ed., New York/ Routledge
- Jang, H.; Kim, E. J.; Reeve, J. (2016) Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, v. 43, p. 27–38.
- Janke, S.; Nitsche, S.; Dickhäuser, O. (2015) The role of perceived need satisfaction at work for teachers' work-related learning goal orientation. *Teaching and Teacher Education*, v. 47, p. 184–194.
- Kader, A. A. (2016) Debilitating and facilitating test anxiety and student motivation and achievement in principles of microeconomics. *International review of economics education*, v. 23 (1), p. 40–46.
- Klein, H. J.; Noe, R. A.; Wang, C. (2006) Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, v. 59, p. 665–702.
- Kline, R. B. (2016) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 4ª ed., NY: Guilford.
- Latham, G. P.; Pinder, C. C. (2005) Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century. *Annual Review of Psychology*, v. 56 (1), p. 485–516.
- Liem, G. A. D.; Martin, A. J. (2012) The Motivation and Engagement Scale: Theoretical Framework, Psychometric Properties, and Applied Yields. *Australian Psychologist*, v. 47 (1), p. 3–13, mar.
- Martin, A. J. (2001) The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, v. 11, p. 1–20.
- Martin, A. J. (2002) Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, v. 14, p. 34–49.
- Martin, A. J. (2003) *How to motivate your child for school and beyond*. Sydney, SD: Bantam.

- Martin, A. J. (2005) *How to help your child fly through life: The 20 big issues*. Sydney, SD: Bantam.
- Martin, A. J. (2007) Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, v. 77 (2), p. 413–440.
- Martin, A. J. (2009) Motivation and Engagement Across the Academic Life Span. *Educational and Psychological Measurement*, v. 69 (5), p. 794–824, 16 out.
- Martin, A. J. (2019) *The Motivation and Engagement Workbook*. 19. ed. Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group (www.lifelongachievement.com).
- Martin, A. J.; Ginns, P.; Papworth, B. (2017) Motivation and engagement: Same or different? *Learning and Individual Differences*, v. 55, p. 150–162.
- Martin, A. J.; Marsh, H. W. (2003) Fear of failure: Friend or foe? *Australian Psychologist*, v. 38 (1), p. 31–38.
- Mcclelland, D. C. (1987) *Human motivation*. New York/Cambridge University Press.
- Moore, M.; Kearsley, G. (1996) *Distance education: a systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co., 1996.
- Noe, R. A. (1986) Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, v. 11, p. 736–749.
- Noe, R. A.; Clarke, A. D. M.; Klein, H. J. (2014) Learning in the Twenty-First-Century Workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, v. 1 (1), p. 245–275, 21 mar.
- Noe, R. A.; Schmitt, N. (1986) The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, v. 39, p. 497–523.
- Ommundsen, Y. (2001) Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, v. 2 (3), p. 139–156, jul.
- Panadero, E.; Alonso-Tapia, J. (2014) How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, v. 30 (2), p. 450–462.
- Pellas, N. (2014) The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. *Computers in Human Behavior*, v. 35, p. 157–170.
- Penrose, E. (1997) The theory of the growth of the firm. In: FOSS, N. J. Resources, firms, and strategies: a reader in the resource-based perspective. Oxford: Oxford University Press.
- Peters, M. A. (2017) Technological unemployment: Educating for the fourth industrial revolution. *Educational Philosophy and Theory*, v. 49 (1), p. 1–6.

- Petrosko, J. M.; Alagaraja, M. (2017) Research suggestions for management, spirituality, religion. *Management Research Review*, v40 (8).
- Qu, S. Q.; Dumay, J. (2011) “The qualitative research interview”, *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8 (3), pp.238-264,
- Rodríguez, S.; Nùnez, J. C.; Valle, A.; Freire, C.; Ferradás, M. del M.; Lorente, C. R. (2019) Relationship Between Students’ Prior Academic Achievement and Homework Behavioral Engagement: The Mediating/Moderating Role of Learning Motivation. *Frontiers in Psychology*, v. 10 (May), p. 1–10.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000a) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25 (6C), p. 54–67.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000b) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, p. 68–78.
- Salas, E.; Tannenbaum, S. I.; Kraiger, K.; Smith-Jentsch, K. A. (2012) The Science of Training and Development in Organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 13(2), p. 74–101, 12 jun.
- Schunk, D. H. (1995) Self-efficacy and education and instruction. In: *Self-efficacy, adaptation, and adjustment*. New Jersey, NJ: Plenum Press.
- Schunk, D. H.; Meece, J. L. (2006) Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, v. 5 (1), p. 71–96.
- Schunk, D. H.; Pintrich, P. R.; Meece, J. L. (2008) *Motivation in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Shekarey, A.; Moghadam, A. J.; Amiri, F.; Rostami, M. S. (2010) The relation of self-efficacy and hardiness with the education progression among the sophomore girl students in a high school in Aleshtar city. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 5, p. 1905–1910.
- Silva, J.; Beltrame, T. S.; Viana, M. S.; Capistrano, R.; Oliveira, A. V. P. (2014) Auto eficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18 (3), p. 411–420.
- Skinner, E. A. et al. (2009) Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development. *Handbook of motivation at school*, p. 223–245.
- Stock, T.; Selinger, G. (2016) Opportunities of Sustainable Manufacturing in Industry 4.0. *Procedia CIRP*, v. 40, n. 1, p. 536–541.
- Sun, J. C. Y.; Syu, Y. R.; Lin, Y. Y. (2017) Effects of conformity and learning anxiety on intrinsic and extrinsic motivation: the case of Facebook course groups. *Universal Access in the Information Society*, n. 16, p. 273–288.
- Tabachnick, B.G.; Fidell, L.S. (2013) *Using Multivariate Statistics*, 6^a ed., New York, NY: Pearson.

- Urdañ, T. (2004) Predictors of academic self-handicapping and achievement: examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, v. 96 (2), p. 251–264.
- Vieira, P. R. C.; Ragueñet, I. T.; Oriol, E. C.; Dias, H. R. (2020) Quality of Teaching, Corporate Image and Satisfaction of Students Enrolled In the Night Session of a Brazilian Private University: A Study with Structural Equation Modeling. *European Journal of Scientific Research*, 156(3), pp. 315–326.
- Wang, M. T. (2012) Educational and career interests in math: A longitudinal examination of the links between perceived classroom environment, motivational beliefs, and interests. *Developmental Psychology*, v. 48, p. 1643–1657.
- Weiner, B. (1994) Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, v. 64, p. 557–573.
- Wigfield, A. et al. (1997) Change in children’s competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, v. 89 (3), p. 451–470.
- Wigfield, A.; Eccles. (2000) Expectancy-value theory of motivation. *Educational Psychology*, v. 25, p. 68–81.
- Yot-Domíñguez, C.; Marcelo, C. (2017) University students’ self-regulated learning using digital technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, v. 14, n. 1.
- Zimmerman, B. J. (2000) Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25 (1), p. 82–91, jan.

© 2021. This work is published under <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>(the “License”). Notwithstanding the ProQuest Terms and Conditions, you may use this content in accordance with the terms of the License.