



Revista Contabilidade & Finanças - USP
ISSN: 1519-7077
recont@usp.br
Universidade de São Paulo
Brasil

Araújo Leal, Edvalda; Miranda, Gilberto José; Souza Carmo, Carlos Roberto
Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências
Contábeis
Revista Contabilidade & Finanças - USP, vol. 24, núm. 62, mayo-agosto, 2013, pp. 162-173
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=257127947007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis*

Self-Determination Theory: An Analysis of Student Motivation in an Accounting Degree Program

Edvalda Araújo Leal

Professora Doutora do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia
E-mail: edvalda@facic.ufu.br

Gilberto José Miranda

Professor Doutor do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia
E-mail: gilbertojm@facic.ufu.br

Carlos Roberto Souza Carmo

Mestre do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia
E-mail: crscarmo@facic.ufu.br

Recebido em 16.1.2012- Aceito em 22.3.2012- 3ª. versão aceita em 19.9.2012

RESUMO

A Teoria da Autodeterminação tem sido bastante discutida no campo da motivação para a aprendizagem escolar e, segundo alguns pesquisadores, essa teoria pode ser resumida em um *continuum* de autodeterminação que indica seis tipos de motivação, os quais variam, qualitativamente, conforme a internalização das regulações externas para o comportamento. Nesse sentido, o presente estudo teve o propósito de avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública, à luz da Teoria da Autodeterminação. A amostra da pesquisa foi composta de 259 estudantes matriculados em todos os períodos do Curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior pública brasileira. Os resultados da pesquisa foram analisados por meio da análise fatorial exploratória, a qual identificou sete fatores que explicam 61,09% da variabilidade total dos dados. Verificou-se, neste estudo, que os resultados foram parcialmente convergentes com aqueles encontrados em estudos anteriores e, ainda, a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem entre os universitários estudados. De um lado, encontram-se estudantes preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura atuação; de outro lado, estão aqueles preocupados apenas com a obtenção do diploma ou interessados em comparecer às aulas para garantir frequência. Esses resultados mostram a relevância de pesquisas sobre o ensino da Contabilidade, uma vez que a área possui peculiaridades epistemológicas que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar a relevância de se compreender e de avaliar os níveis motivacionais dos estudantes, possibilitando, assim, o planejamento para incentivar e explorar a motivação em ambientes acadêmicos.

Palavras-chave: Autodeterminação. Motivação. Discentes. Ensino. Contabilidade.

ABSTRACT

The Self-Determination Theory has been widely discussed in the field of motivation in school learning and, according to some researchers, this theory can be summarized as a continuum of self-determination that indicates six types of motivation, which vary qualitatively according to the internalization of external rules of behavior. In this sense, the present study aimed to evaluate the motivation of Accounting Science students in a public university in light of the Self-Determination Theory. The research sample consisted of 259 students enrolled in all academic terms of the Accounting degree program of a public higher education institution in Brazil. The survey results were analyzed using exploratory factor analysis, which identified seven factors that explain 61.09% of the total data variability. The results of the present study are somewhat consistent with those found in previous studies, and the motivation for learning was quite diverse among the students studied. However, some students were concerned with deepening their level of expertise or achieving adequate foundations for their future role. Others were concerned only with getting their diploma or were present in classes simply to meet attendance requirements. These findings show the relevance of studies on the teaching of Accounting because the field has epistemological peculiarities that must be considered while teaching and learning. It is important to emphasize the importance of understanding and evaluating students' motivational levels because this will facilitate planning while encouraging and exploring motivation in academic settings.

Keywords: Self-Determination. Motivation. Students. Teaching. Accounting.

*Artigo apresentado no III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade/EnEPQ realizado em João Pessoa/PB em 2011.

1 INTRODUÇÃO

A motivação no contexto escolar tem sido destaque de vários estudos nos últimos anos. O objetivo é, em sua maioria, encontrar formas de influenciar os estudantes a incrementarem seu envolvimento em atividades de aprendizagem (Guimarães, Bzuneck, & Sanches, 2002).

A motivação dos discentes é considerada como uma energia dinamizadora do processo ensino-aprendizagem que atinge todos os níveis de ensino, tanto em relação à quantidade de tempo que eles gastam estudando, como no desempenho escolar e nas realizações acadêmicas, quanto causa importante de satisfação imediata em suas vidas - bem-estar *versus* mal-estar (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008). Para esses autores, a motivação é “um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade (por exemplo, motivos, razões, habilidades, interesses, expectativas, perspectiva de futuro) e as características ambientais percebidas” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 17), podendo a motivação dos alunos ser modificada por meio de mudanças neles próprios, no seu ambiente de aprendizagem ou na cultura escolar.

Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory - SDT*) tem sido bastante discutida no campo da motivação para a aprendizagem escolar, havendo muitos estudos evidenciando que a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, bem como a aprendizagem pode interferir na motivação (Wechsler, 2006, Pfromm, 1987, Schunk, 1991, Mitchell Jr, 1992).

Os princípios da Teoria da Autodeterminação apontam que as motivações dos indivíduos diferem, sendo determinadas e orientadas por contextos que dão subsídios a necessidades psicológicas com diferentes manifestações, o que torna a motivação dos estudantes para a aprendizagem “um fenômeno complexo, multideterminado, que pode apenas ser inferido mediante a observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de auto-relato” (Guimarães & Bzuneck, 2008, p.111).

Tendo por base a SDT, Guimarães e Bzuneck (2008) apresentaram um estudo sobre as propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA), realizado com um grupo de universitários no norte do estado do Paraná. Os autores utilizaram a análise fatorial para avaliar os dados e inferiram que sete fatores encontrados revelaram boa consistência interna, com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada. As correlações entre as variáveis apoiaram a proposição de um *continuum* de autodeterminação para os tipos de regulação do comportamento.

Nesse contexto, a pergunta norteadora desta pesquisa é a seguinte: quais são os tipos e níveis de motivação acadêmica dos estudantes de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Autodeterminação? Ou seja, o estudo tem o propósito de avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, à luz da Teoria da Autodeterminação, utilizando como base o estudo feito por Guimarães e Bzuneck (2008).

Para a efetivação da pesquisa, utilizou-se a abordagem quantitativa, por meio de um levantamento (*survey*), com a aplicação de um questionário aos estudantes do curso de Ciências Contábeis (259 participantes). Para evidenciar os resultados, foi realizada a análise fatorial, com extração dos componentes principais, análises de consistência interna, além de estatísticas descritivas.

A principal diferença entre o estudo proposto e a pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008) refere-se à amostra pesquisada, visto que, para este estudo, pretende-se investigar estudantes universitários do curso de Ciências Contábeis, e não estudantes matriculados em vários cursos. A relevância da investigação proposta está associada à sua contribuição científica, em termos empíricos, visto que busca identificar, à luz da Teoria da Autodeterminação, os fatores que promovem ou que podem comprometer a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis.

Poucas pesquisas brasileiras foram realizadas sobre a motivação acadêmica no ensino superior, apresentando-se uma lacuna no que diz respeito a conhecer e compreender os estilos de regulação do comportamento dos universitários brasileiros (Guimarães & Bzuneck, 2008). Essa lacuna é observada, principalmente, quando se analisa o contexto contábil, uma vez que a área possui peculiaridades epistemológicas que devem ser consideradas no processo de ensino e aprendizagem (Njoku, Heijden, & Inanga, 2010; Pierre, Wilson, Ravenscroft, & Rebele, 2009; Kachelmeier, 2002; Bell, Frecka, & Solomon, 1993), notadamente, a compreensão e avaliação dos níveis motivacionais dos estudantes, pois só assim é possível o planejamento para incentivar e explorar a motivação em sala de aula.

O estudo está dividido em 5 seções, sendo a primeira constituída por esta introdução. Na segunda seção, discutem-se a Teoria da Autodeterminação, seus fundamentos, escalas propostas e estudos anteriores. Na terceira seção, é apresentado o método da pesquisa. Na quarta, são evidenciados os resultados apurados e, na quinta e última seção, são realizadas as considerações finais.

2 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

De acordo com Gagné e Deci (2005, p. 331), Porter e Lawler (1968), tendo por base a teoria da motivação de Vroom (1964), teriam proposto um modelo de motivação para o trabalho em duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca. Segundo a referida teoria, a motivação intrínseca envolve pessoas fazendo uma atividade, porque elas acham

interessante tal atividade e sentem satisfação espontânea no seu desempenho. Motivação extrínseca, ao contrário, exige uma instrumentalidade entre a atividade e algumas consequências separáveis, como recompensas tangíveis ou verbais. A satisfação não vem da atividade em si, mas sim das consequências extrínsecas produzidas pela atividade.

Em outras palavras, a Teoria da Autodeterminação “faz uma importante distinção entre duas diferentes questões motivacionais: *porque* versus *para que*. Qual é o objetivo de sua atividade e por que você quer realizar esse objetivo; quais são as razões que o levam ao esforço para atingir esse objetivo?” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19, grifos dos autores).

A aprendizagem escolar também tem sido estudada por meio dos conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca. Pesquisadores esclarecem que um aluno intrinsecamente motivado “é aquele cujo envolvimento e manutenção na atividade acontece pela tarefa em si, porque é interessante e geradora de satisfação, alunos com esse tipo de motivação trabalham nas atividades, pois as consideram agradáveis” (Siqueira & Wechsler, 2006, p. 22). Já o aluno extrinsecamente motivado “é aquele que desempenha uma atividade ou tarefa interessado em recompensas externas ou sociais, um aluno com este tipo de motivação está mais interessado na opinião do outro [...] reconhecimento externo, receber elogios ou apenas evitar uma punição” (Siqueira & Wechsler, 2006, p. 22).

De acordo com Siqueira e Wechsler (2006, p. 22), é recente o interesse dos pesquisadores pelos aspectos motivacionais na aprendizagem, visto que as teorias mais antigas situavam a motivação como uma pré-condição importante. No entanto, os estudos hodiernos mostram uma relação recíproca, ou seja, “a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho assim como a aprendizagem pode interferir na motivação” (Siqueira e Wechsler, 2006, p. 22).

Segundo Penna (2001), a motivação é objeto de estudo da Psicologia, sendo as diversas teorias derivadas de quatro movimentos principais: behaviorista, cognitivista, humanista e psicanalítico. A Teoria da Autodeterminação toma como base os princípios de avaliação de diferentes manifestações de motivação que podem implicar no processo de ensino-aprendizagem.

Também tem sido diagnosticado pelos pesquisadores que a motivação (intrínseca ou extrínseca) varia em relação à cultura (Trumbull & Rothstein-Fisch, 2011; Kaplan, Karabenick, & De Groot, 2009; Brockelman, 2009; Rothstein-Fisch & Trumbull, 2008; Otsuka & Smith, 2005; Henderlong & Lepper, 2002). Para Trumbull e Rothstein-Fisch (2011), mesmo a noção de autodeterminação é limitada pela cultura, pois algumas culturas são muito mais orientadas para o “eu” do que para os “outros”. Além disso, o que conta como um motivador extrínseco e a forma com a qual ele é utilizado também é culturalmente variável (Rothstein-Fisch & Trumbull, 2008).

Com a evolução das pesquisas sobre o tema (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006; Siqueira & Wechsler, 2006; Gagné & Deci, 2005), além dos aspectos culturais, diferentes graus em termos motivacionais foram mapeados. Gagné e Deci (2005) apresentam um *continuum* de autodeterminação (Figura 1) em que são diferenciados seis tipos de motivação, os quais variam, qualitativamente, segundo a internalização das regulações externas para o comportamento.

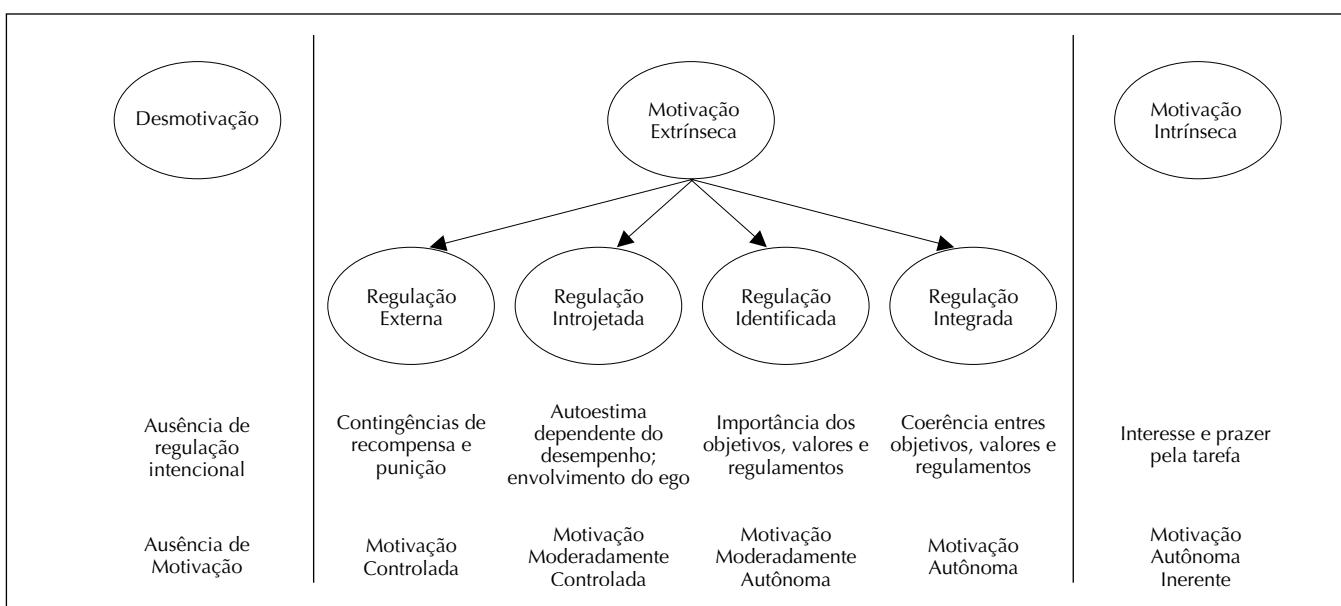


Figura 1 Continuum de autodeterminação

Fonte: Adaptado de Gagné e Deci (2005, p. 336).

De acordo com essa abordagem, a análise da motivação de um indivíduo pode ser classificada em três grupos: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. A desmotivação, como o próprio nome diz, é caracterizada pela ausência de motivação, ou seja, a pessoa não apresenta intenção nem comportamento proativo e, ainda, “Em tal situação, observa-se desvalorização da atividade e falta de percepção de controle pessoal.” (Guimarães & Bzuneck, 2008, p. 103).

O segundo grupo, motivação extrínseca, é dividido em

quatro tipos de regulação comportamental: a) regulação externa: é a forma menos autônoma de motivação, pois, nesse caso, a pessoa age para obter recompensas ou evitar punições. Para exemplificar, “Um aluno pode estar (até mesmo altamente) motivado para estudar na sexta-feira à noite, porque dessa forma sua mãe permitirá que ele vá a uma festa no sábado à noite (motivação extrínseca e regulamento externo)” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19); b) regulação introjetada: a pessoa administra as conse-

quências externas mediante o resultado de pressões internas como culpa e ansiedade. Exemplificando, “um aluno pode dar o melhor de si na escola, porque seus pais assim o exigem e não quer desobedecer-lhes, porque senão teria sentimentos de culpa. Dessa forma, ele estuda, porque não quer se sentir culpado” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19); c) regulação identificada: é mais autônoma do que as anteriores, pois, nesse caso, já há alguma interiorização, mesmo que a razão para fazer alguma coisa seja de origem externa. Por exemplo: “Um aluno pode se esforçar ao máximo na escola, porque quer ir para a faculdade e se tornar um arquiteto. Ele se percebe como um futuro arquiteto. Essa motivação do aluno é instrumental, consequentemente, extrínseca, mas se identifica com a razão para estudar” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19); d) regulação integrada: há coerência entre o comportamento, os objetivos e valores da pessoa. É a forma de motivação extrínseca mais autônoma, embora o foco ainda esteja “nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade” (Guimarães & Bzuneck, 2008, p. 103).

Finalmente, em relação à motivação intrínseca, a pessoa tem interesse e prazer na realização da tarefa, sendo a atividade vista como um fim em si mesma.

Guimarães e Bzuneck (2008) destacam que diversas pesquisas têm descoberto associações entre os tipos de motivação e resultados positivos de aprendizagem com o uso de estratégias de processamento profundo de informações, além de bem-estar psicológico (Grolnick & Ryan, 1989; Miserandino, 1996; Ryan & Deci, 2000). Nessa direção, Osborne e Jones (2011) propõem um modelo teórico ligando diretamente a estrutura da automotivação aos resultados na academia. Além disso, os autores sugerem estratégias para aumentar a motivação dos alunos (aumentar a autonomia dos alunos, demonstrar a utilidade dos conhecimentos acadêmicos, apoiar o sucesso dos alunos, desencadear e apoiar os interesses dos alunos e promover um sentido de grupo) e, consequentemente, seus resultados acadêmicos.

Com objetivo de avaliar a motivação acadêmica, alguns estudos se propuseram a elaborar e validar escalas ou questionários, quais sejam: Yamauchi (1980) desenvolveu uma escala para mensurar os motivos relacionados ao desempenho acadêmico, envolvendo uma amostra de 299 estudantes universitários; Harter (1981) construiu um instrumento para avaliar a orientação intrínseca versus extrínseca de crianças para a aprendizagem escolar e o domínio em sala de aula (amostra de 2.925 sujeitos); Palenzuela (1987) elaborou um estudo com a tentativa de desenvolver um questionário espanhol para avaliar a motivação intrínseca e autodeterminação; e Shah (1988) desenvolveu uma escala de motivação para o desempenho baseada em quatro fatores de necessidade, sendo eles a motivação para o desempenho, para o sucesso acadêmico, para o desempenho vocacional, para o desempenho social e de habilidades.

Seguindo esse padrão, Vallerand, Blais, Briere, e Pelletier (1989) desenvolveram e validaram, em francês, as propriedades psicométricas de um instrumento denominado *Echelle de Motivation en Education* (EME), cujo objetivo era medir a motivação para a educação, tendo, por sujeitos da pesquisa,

746 universitários. Os resultados confirmaram a existência de sete subescalas que avaliavam três tipos de motivação interna: (a) para conhecer; (b) para experimentar sensações; e (c) para realização; além de outros três tipos de motivação: (a) externa; (b) introjetada; e (c) regulação identificada.

Outros estudos sobre a construção ou adaptação de instrumentos para avaliar a motivação para a aprendizagem foram realizados por Deci e Ryan (1985), Vallerand et al. (1992), Amabile, Hill, Hennessey, e Tighe (1994), Guimarães, Bzuneck, e Sanches (2002), Reeve e Sickenius (1994) e Guimarães, Bzuneck, e Boruchovitch (2003). Os resultados desses estudos permitiram concluir que é possível avaliar a motivação para aprendizagem de forma válida, precisa e confiável.

Vale destacar que o estudo realizado por Vallerand et al. (1992) se propôs a validar a escala de avaliação para medir a motivação para a educação (EME), construída por Vallerand et al. (1989). Os resultados revelaram que a EME apresentou níveis satisfatórios de consistência interna e estabilidade temporal. O instrumento mostrou propriedades psicométricas robustas, reforçando a validade do construto (Vallerand et al., 1992).

A escala em francês *Echelle de Motivation en Education* (EME), desenvolvida e validada por Vallerand et al. (1989), foi traduzida para uma versão em português, a qual passou a se chamar Escala de Motivação Acadêmica (EMA), embora poucas pesquisas brasileiras tenham sido realizadas sobre a motivação acadêmica no ensino superior (Sobral, 2003; Guimarães & Bzuneck, 2008; Souza, 2008; Falcão & Rosa, 2008; Engelmann; 2010).

Inicialmente, essa escala foi aplicada por Sobral (2003), que avaliou a motivação de estudantes do Curso de Medicina, com base nas proposições indicadas pela Teoria da Autodeterminação. A versão em português aplicada por Sobral (2003) lista 28 itens subdivididos em sete subescalas de quatro itens cada, avaliando os três tipos de motivação intrínseca (Saber, Realizar e Experimentar estímulos) e os três tipos da motivação extrínseca (Externa, Introjeção e Identificação) e Desmotivação.

Guimarães e Bzuneck (2008) fizeram um levantamento das propriedades psicométricas de uma versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com um grupo de universitários. Segundo os autores, os sete fatores encontrados revelaram boa consistência interna, com exceção da avaliação da motivação extrínseca por regulação identificada. As correlações entre as variáveis apoiaram a proposição de um *continuum* de autodeterminação para os tipos de regulação do comportamento. Esse estudo forneceu subsídios para a construção do instrumento da presente pesquisa.

Utilizando a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), Souza (2008) realizou uma pesquisa com o objetivo de avaliar se as metas futuras, autoestipuladas por estudantes do curso de pedagogia de uma universidade pública do norte do Paraná, poderiam influenciar nas suas percepções acerca das atividades exigidas no respectivo curso e, ainda, no tipo de motivação adotado no momento presente desses estudantes. Ao final do trabalho, a autora observou a prevalência de motivação autônoma (intrínseca) entre os alunos que compuseram a amostra de pesquisa.

Em pesquisa realizada junto aos alunos do Curso de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná, utilizando-se a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), Engelmann (2010) buscou identificar o tipo de motivação, a percepção de necessidades de habilidades básicas para o aprendizado, as estratégias de aprendizagem utilizadas, a percepção de desempenho acadêmico e a intenção dos alunos em permanecer no curso. À luz da Teoria da Autodeterminação, e após a análise dos dados colhidos, o pesquisador destacou que, entre os 192 alunos das quatro séries do curso, pôde-se observar a predominância do tipo mais autônomo de motivação. Com relação à percepção das necessidades básicas pertinentes ao aprendizado, Engelmann (2010) observou que três delas (pertencimento, competência, autonomia) estão diretamente relacionadas com a motivação intrínseca dos alunos. O pesquisador observou, também, que os alunos utilizavam positivamente as estratégias de aprendizagem adaptadoras, relacionadas ao gerenciamento de recursos e de profundidade. No tocante à percepção de desempenho, foi constatado que o melhor desempenho satisfaz a expectativa pessoal de sucesso e segurança quanto ao alcance dos objetivos estabelecidos.

No que se refere às relações entre as variáveis estudadas por Engelmann (2010), observou-se que a percepção dos estudantes acerca da satisfação das necessidades básicas necessárias ao aprendizado, no contexto social do curso, revelou que essas necessidades foram preditoras da motivação intrínseca detectada. Quanto à variável desmotivação, a percepção de satisfação daquelas necessidades teve efeito preditivo negativo. A variação do uso de estratégias de profundidade foi relacionada às variáveis motivação extrínseca por regulação introjetada e motivação intrínseca.

Especificamente, na área de Ciências Sociais Aplicadas, com o intuito de analisar as características dos fatores de motivação dos estudantes do curso de Administração de instituições públicas e privadas, de forma a identificá-los e compará-los, Falcão e Rosa (2008) utilizaram a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) aplicada a 267 universitários de instituições públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro. De acordo com os autores, a motivação extrínseca obteve o escore mais elevado, o que permitiu inferir que, devido às características do próprio sistema educacional, os alunos ingressantes de cursos superiores já se encontram orientados extrinsecamente para buscar metas. A pesquisa

também permitiu observar que, pelo fato de a maioria dos alunos de universidades particulares já atuarem no mercado de trabalho, eles percebem o ato de cursar uma universidade como um fator motivador mais elevado, diferentemente do aluno de uma instituição pública. Com relação a essa última categoria de alunos, os autores destacaram que a sua percepção está mais relacionada com o início da sua vida profissional.

A pesquisa de Falcão e Rosa (2008), ao analisar as características motivacionais de calouros e veteranos, identificou que os estudantes das universidades públicas apresentam um aspecto crescente em termos de motivação, à medida que vão progredindo no curso. Nas instituições particulares, ocorre o contrário, pois a maioria dos universitários entra mais motivada e, com o passar do tempo, essa motivação vai decrescendo.

Falcão e Rosa (2008) e Boruchovitch (2008) também constataram diferenças em termos de gênero. Os estudantes do sexo feminino apresentaram um nível de motivação intrínseca mais elevado do que os estudantes de sexo masculino. Os pesquisadores destacaram que essa constatação pode estar associada à crescente participação da mulher no mercado de trabalho. Contudo, quando se buscou analisar o nível de motivação extrínseca, foi observado que os estudantes de sexo masculino apresentaram um nível de motivação mais elevado. Como justificativa para essa última constatação, Falcão e Rosa (2008) pressupõem a influência de variáveis de caráter social, ou seja, eles acreditam que o homem, ainda com traços de uma sociedade patriarcal, seja mais estimulado ao cumprimento de tarefas e à busca de recompensas materiais para o seu sustento e o de sua família.

Oliveira, Theóphilo, Batista, e Soares (2010) realizaram uma pesquisa com estudantes do Curso de Ciências Contábeis para identificar, com base na Teoria de Autodeterminação, o nível de motivação desses estudantes. Para isso, foi utilizada a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), sendo os resultados analisados por meio de estatística descritiva, os quais apontaram para altos níveis de motivação dos alunos (tanto aqueles dos períodos iniciais, quanto dos últimos períodos). Contudo, os autores alertam para menores níveis de motivação dos alunos em períodos mais adiantados do curso (veteranos).

A Tabela 1 sintetiza os estudos apresentados.

Tabela 1 Teoria da autodeterminação: evolução dos estudos

Autores	Objetivos
Vroom (1964)	Propor a teoria da motivação.
Porter e Lawler (1968)	Propor o estudo da motivação em duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca.
Yamauchi (1980); Harter (1981); Deci e Ryan (1985); Palenzuela (1987); Shah (1988); Vallerand et al. (1989, 1992); Reeve e Siccius; (1994); Amabile et al. (1994); Guimarães, Bzuneck, e Sanches (2002); Guimarães, Bzuneck, e Boruchovitch (2003); e Sobral (2003).	Propor escalas de mensuração da motivação para a aprendizagem.
Gagné e Deci (2005)	Apresentar um <i>continuum</i> de autodeterminação: desmotivação; motivação extrínseca (regulação externa; regulação introjetada; regulação identificada; regulação integrada) e motivação intrínseca.
Guimarães e Bzuneck (2008); Souza (2008); Falcão e Rosa (2008); Engelmann (2010)	Propor escalas de mensuração da motivação para a aprendizagem, tendo por base o <i>continuum</i> de autodeterminação.

3 MÉTODO

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi a versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) proposta por Guimarães e Bzuneck (2008). O referido instrumento contempla 29 itens, sendo cada ponto do *continuum* de autodeterminação avaliado por um conjunto de itens que engloba três tipos de motivação intrínseca (Saber, Realizar e Experimentar estímulos), três tipos da motivação extrínseca (Externa, Introjeção e Identificação) e Desmotivação. Aos participantes, foi apresentada uma questão inicial: "Por que eu venho à Universidade?", seguida de 29 afirmativas, colocadas em escala *likert* de 7 pontos (1 nada verdadeiro a 7 totalmente verdadeiro).

3.1 Coleta de Dados e Participantes.

Inicialmente, foi aplicado um pré-teste do instrumento de pesquisa a um grupo de cinco alunos e, após os ajustes, iniciou-se a coleta de dados. O processo começou pelo agendamento de uma data e horário com os professores de cada turma pesquisada (1º ao 10º período) do Curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Pública Brasileira.

Para a aplicação do questionário, foi solicitada a autorização do professor para que os estudantes participantes prenchessem o questionário em sala de aula, e, antes de responder, os alunos assinaram um termo de consentimento esclarecido. Os estudantes foram informados sobre os objetivos do estudo, bem como assegurados quanto ao sigilo das informações e à liberdade de não responderem ao questionário, se assim o quisessem.

A amostra da pesquisa foi composta de 259 estudantes matriculados em todos os períodos (primeiro ao décimo)

do Curso de Ciências Contábeis da instituição de ensino superior em estudo.

De acordo com Fávero, Belfiore, Silva, e Chan (2009, p. 237), a amostra deve ter, como regra geral, "um mínimo de 5 vezes mais observações do que o número de variáveis que compõem o banco de dados". Neste estudo, 259 estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Pública brasileira participaram, totalizando quase 9 vezes o número de variáveis do banco de dados, o qual é composto por 29 variáveis. O perfil dos respondentes é composto por 153 (59,1%) mulheres e 106 (40,9%) homens, distribuídos nas faixas etárias da seguinte forma: 38 (14,7%) até 19 anos; 182 (70,3%) de 20 a 25 anos; 39 (15,1%) de 26 anos ou mais de idade. Constatou-se, também, que 136 (52,5%) estudantes possuem alguma experiência de trabalho na área de Contabilidade.

3.2 Análise dos Dados.

Inicialmente, foi realizado o teste estatístico denominado análise fatorial exploratória, com o objetivo de simplificar o conjunto de dados obtidos com a aplicação do instrumento. O teste permite avaliar o quanto cada fator está associado a cada variável, bem como analisar o quanto o conjunto de fatores encontrados explica a variabilidade dos resultados obtidos naquela amostra, por meio da soma das variâncias das variáveis originais (Fávero et al., 2009).

Após a organização dos itens com o resultado da análise fatorial, foi utilizada a análise estatística descritiva, como: média e desvio padrão. Posteriormente, para conhecer a associação linear entre as variáveis, foi calculado o coeficiente de correlação de Pearson.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise factorial foi realizada tomando-se os 29 itens resultantes da pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008). Na primeira etapa, apresenta-se o gráfico de *Scree* (Figura 2) que indica os autovalores e os componentes principais, representando, em

cada inclinação da reta, o ponto de rotação de cada fator encontrado. Apresenta, ainda, de maneira informal, a variância explicada pelo componente principal, na ordem do maior para o menor (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2005).

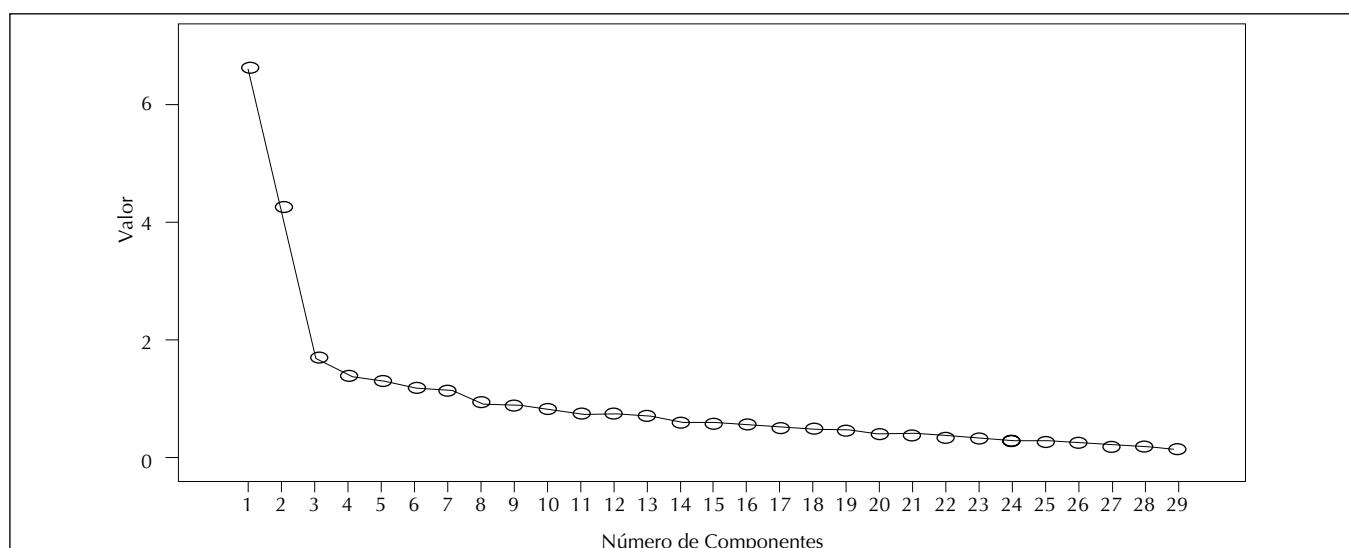


Figura 2 Estimativas dos autovalores em função do número de fatores

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste estudo, o método de Análise dos Componentes principais indicou o surgimento de sete fatores que explicam 61,09% da variabilidade total dos dados. Como podem

ser observados, os autovalores declinam de forma aproximadamente linear após o sétimo componente principal. A Tabela 2 apresenta os componentes estabelecidos.

Tabela 2 Resumo da porcentagem da variância explicada dos autovalores a partir da análise dos componentes principais

Componentes	Autovalor	% de Variância	Acumulado Autovalor	Variância Acumulada %
1	6,653	22,941	6,653	22,941
2	4,270	14,725	10,923	37,666
3	1,716	5,916	12,639	43,581
4	1,432	4,937	14,071	48,519
5	1,325	4,567	15,396	53,086
6	1,184	4,082	16,580	57,168
7	1,137	3,922	17,717	61,090

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se, na Tabela 2, que houve a redução de 29 variáveis (questões) para sete fatores, os quais explicam 61,09% da variação nos dados originais. A composição dos fatores ba-

seou-se na seleção de questões com cargas superiores a 0,38. Para Kline (1994), cargas fatoriais superiores a 0,30 são aceitáveis, dado que explicam, pelo menos, 9% da variância total.

Tabela 3 Análise factorial (Rotação Varimax)

Itens	Fatores						
	F1 Integ./Intr.	F2 Desm.	F3 Introj.	F4 Externa	F5 Identif.	F6 Externa	F7 Externa
Q4- Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes	0,545						
Q12- Porque a educação é um privilégio	0,572						
Q17- Porque para mim a universidade é um prazer	0,735						
Q18- Porque o acesso ao conhecimento se dá na universidade	0,568						
Q21- Porque gosto muito de vir à universidade	0,690						
Q24- Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem	0,542						
Q26- Porque estudar amplia os horizontes	0,778						
Q27- Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim	0,686						
Q1- Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade		0,632					
Q7- Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade		0,718					
Q9- Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar		0,566					
Q13- Eu não vejo por que devo vir à universidade		0,782					
Q16- Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade		0,782					
Q19- Eu não vejo que diferença faz vir à universidade		0,830					
Q5- Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso			0,656				
Q8- Venho porque é isso que esperam de mim			0,543				
Q10- Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente			0,815				
Q20- Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos			0,665				
Q3- Venho à universidade para não receber faltas				0,736			
Q11- Venho à universidade porque a presença é obrigatória				0,699			
Q14- Venho à universidade para conseguir o diploma				0,440			
Q25- Caso a frequência não fosse obrigatória, poucos alunos assistiriam às aulas				0,583			
Q22- Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério					0,751		
Q23- Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso					0,496		
Q6- Venho à universidade para não ficar em casa						0,705	
Q29- Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade						0,788	
Q2- Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória							0,620
Q15- Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante							0,387
Q28- Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar							0,708

continua

continuação

Itens	Fatores						
	F1 Integ./Intr.	F2 Desm.	F3 Introj.	F4 Externa	F5 Identif.	F6 Externa	F7 Externa
Autovalores (<i>eigenvalue</i>)	6,653	4,270	1,716	1,432	1,325	1,184	1,137
% Variância explicada	22,941	14,725	5,916	4,937	4,567	4,082	3,922
% Variância Acumulada	22,941	37,666	43,581	48,519	53,086	57,168	61,090
Alfa de Cronbach	0,846	0,835	0,711	0,731	0,523	0,434	0,366

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados encontrados demonstram a existência de sete fatores, corroborando os resultados de Guimarães e Bzuneck (2008), embora as composições dos fatores tenham apresentado algumas diferenças que merecem ser detalhadas.

Nota-se, inicialmente, que o Fator 1 aglutinou os itens relativos à “motivação extrínseca por regulação integrada” (Q12; Q18; Q26 e Q27), os itens relativos à “motivação intrínseca” (Q4; Q17; Q21) e um item relativo à “motivação extrínseca por regulação identificada”. As notas médias atribuídas a esse fator alcançaram 4,72 pontos na escala de 1 a 7 apresentada, conforme Tabela 4. Portanto, pode-se inferir que os alunos que compuseram a amostra pesquisada, em sua maioria, apresentaram-se intrinsecamente motivados ou motivados extrinsecamente da forma mais autônoma possível, ou seja, além de motivados para a realização das atividades acadêmicas com perspectivas voltadas para os benefícios pessoais que podem advir de tais atividades, esses alunos têm interesse e prazer na realização daquelas tarefas, corroborando os estudos de Guimarães e Bzuneck (2008), Falcão e Rosa (2008) e Boruchovitch (2008).

Todavia, na pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008), os tipos de “motivação intrínseca” e “motivação extrínseca por regulação integrada” também tiveram as maiores médias, sendo, respectivamente, 4,44 e 5,43. Da mesma forma, no estudo de Falcão e Rosa (2008), os percentuais desses dois fatores foram: “motivação intrínseca” (5,74) e “motivação extrínseca por regulação integrada” (5,66). Assim, sugere-se que os alunos de Ciências Contábeis classificados no Fator 1, nesta pesquisa, apresentaram motivações com níveis de autonomia menores que os alunos pesquisados anteriormente (inclusive, aqueles matriculados no curso de Administração). Esse fato pode ser uma das causas da alocação das questões relacionadas à motivação intrínseca junto com as questões relacionadas à “motivação extrínseca por regulação integrada”.

O Fator 2, relativo à “desmotivação”, apresenta os mesmos itens (Q1; Q7; Q9; Q13; Q16 e Q19) constantes no estudo de Guimarães e Bzuneck (2008), demonstrando que esses itens efetivamente evidenciam a falta de motivação demonstrada pelos estudantes. O Fator 2 apresenta menor média (1,51 pontos na escala de 1 a 7, conforme Tabela 4) dentre os sete fatores resultantes do estudo, ou seja, poucos estudantes se identificam com a categoria “desmotivação”. Tal constatação é coerente com os resultados apurados por Guimarães e Bzuneck (2008), em que a “desmotivação” também obteve a menor média dentre os fatores apurados (1,50), e por Falcão e Rosa (2008), cuja pesquisa identificou nota média do fator relacionado à “desmotivação” de 1,56.

O Fator 3 agrupou quatro itens que se referem ao tipo de “motivação extrínseca por regulação introjetada” (Q5; Q8; Q10 e Q20). No estudo de Guimarães e Bzuneck (2008), além dessas variáveis, havia outras duas (Q15 e Q23). O Fator 3 obteve média 3,08, conforme Tabela 4. Alunos com esse tipo de motivação, normalmente, administraram o resultado das pressões que sofrem internamente, como no exemplo de Lens, Matos, e Vansteenkiste (2008, p. 19), em que o “[...] aluno pode dar o melhor de si na escola, porque seus pais assim o exigem e não quer desobedecer-lhes, porque senão teria sentimentos de culpa. Dessa forma, ele estuda, porque não quer se sentir culpado”.

O tipo de “motivação extrínseca por regulação externa” bipartiu-se em dois fatores: Fator 4 e Fator 6. O Fator 4 carregou os itens Q3, Q11, Q14 e Q25, ou seja, além dos itens originalmente elaborados para essa avaliação, carregou um item de avaliação da “motivação extrínseca por regulação identificada” (Q25). Como se pode observar, todos os itens desse fator fazem alusão à frequência nas aulas como razão para vir à universidade. Guimarães e Bzuneck (2008) denominaram esse fator por “regulação externa pela frequência”. O Fator 4 obteve a segunda maior média (3,75), conforme Tabela 4. Em outras palavras, foi o segundo fator em termos de quantidade de alunos. Na pesquisa realizada por Guimarães e Bzuneck (2008), esse fator ocupava a quinta posição, com média de 2,97, indicando que a presença se constitui forte motivo (extrínseco) pelo qual os alunos do curso de Ciências Contábeis vão à universidade. Nesse sentido, os achados do estudo de Prates, Joly, Dias, e Almeida (2011, p. 104) demonstram que “quanto mais competente é o universitário, menos se sente motivado por recompensas sociais ou apenas por freqüência às aulas e menos desmotivado se sente.”

O Fator 6, também relacionado à “motivação extrínseca por regulação externa”, carregou apenas dois itens (Q6 e Q29). Guimarães e Bzuneck (2008) definiram esse fator como “regulação externa por interações sociais”. O Fator 6 obteve a segunda menor média (2,05). O mesmo foi apurado na pesquisa de Guimarães e Bzuneck (2008), cuja média foi de (2,03), conforme Tabela 4, evidenciando que poucos alunos vão à universidade movidos por esse tipo de motivação.

Guimarães e Bzuneck (2008) mencionam que o tipo de “motivação extrínseca por regulação identificada” ficou impossibilitado de análise em virtude da exclusão de itens que não alcançaram carga fatorial estipulada ou que não carregaram outros fatores. Neste estudo, da mesma forma, o Fator 5 carregou apenas dois itens (Q22 e Q23), sendo o primeiro relativo à “motivação extrínseca por regulação

identificada” e, o segundo, relativo à “motivação extrínseca por regulação introjetada”. A nota média alcançada pelo Fator 5 foi de 2,47, conforme Tabela 4.

Por fim, o Fator 7 agrupou os itens (Q2; Q15 e Q28), sendo cada um deles relativo a um tipo de motivação. Q2 se refere à “motivação extrínseca por regulação identificada”, Q15 se refere à “motivação extrínseca por regulação introjetada” e Q28 se refere à “motivação extrínseca por regulação externa”. Essa mistura de itens no Fator 7 não permite que se estabeleça uma caracterização clara do fator. A nota média alcançada pelo Fator 5 foi de 2,63, conforme Tabela 4.

Com o objetivo de avaliar a fidedignidade dos fatores,

foi aplicado o coeficiente de consistência interna denominado *Alpha de Cronbach*. Os índices dos quatro primeiros fatores encontrados (Tabela 3), avaliados pelo alfa de Cronbach, são considerados aceitáveis. Já os fatores 5, 6 e 7 tiveram baixa consistência interna em virtude de um número restrito de itens que se agruparam em torno desses fatores, o que impossibilita análises mais aprofundadas sobre eles.

Uma vez apurada a composição de cada subescala, conforme os resultados da análise factorial, foram calculadas as médias de desempenho, a nota mínima, nota máxima e desvio padrão dos participantes nas sete subescalas de avaliação, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 Análise de desempenho na avaliação dos tipos de motivação

Fatores	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
F1 Integrada/Intrínseca	1,00	7,00	4,72	1,86
F2 Desmotivada	1,00	7,00	1,51	1,20
F3 Introjetada	1,00	7,00	3,08	1,93
F4 Externa	1,00	7,00	3,75	2,05
F5 Identificada	1,00	7,00	2,47	1,78
F6 Externa	1,00	7,00	2,05	1,52
F7 Identificada/Introjetada/Externa	1,00	6,67	2,63	1,48

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, pode-se notar que os estudantes pesquisados do curso de Ciências Contábeis apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, sendo a maior média obtida no Fator 1 (“motivação intrínseca” e “motivação extrínseca por regulação integrada”), muito embora as médias obtidas sejam menores que aquelas apuradas em estudos anteriores (Guimarães & Bzuneck, 2008; Falcão & Rosa, 2008). A segunda maior média foi obtida pela “motivação extrínseca por regulação externa”, reforçando os indícios de que os estudantes de Ciências Contábeis apresentam motivações extrínsecas menos autônomas quando comparados a alunos de outros cursos.

A Figura 3 apresenta a comparação entre as médias de motivação de alunos ingressantes (primeiro ano) e alunos

concluintes (último ano). Nota-se que, ao iniciarem o curso, os alunos têm níveis de motivação autônoma (intrínseca, integrada e identificada) mais elevados e, com o decorrer do tempo, a situação inverte-se, ou seja, os tipos de motivação não autônoma (introjetada, externa e desmotivada) são maiores nos últimos anos do curso. Segundo Guimarães e Bzuneck (2008), na regulação integrada, o que sustenta a realização das atividades escolares é a sua importância para a obtenção de metas. Nesse contexto, para os estudantes de Ciências Contábeis, a preocupação se direciona para a obtenção do diploma e das possibilidades por ele proporcionadas, quais sejam, emprego, melhor remuneração, qualidade de vida, prestígio, etc.

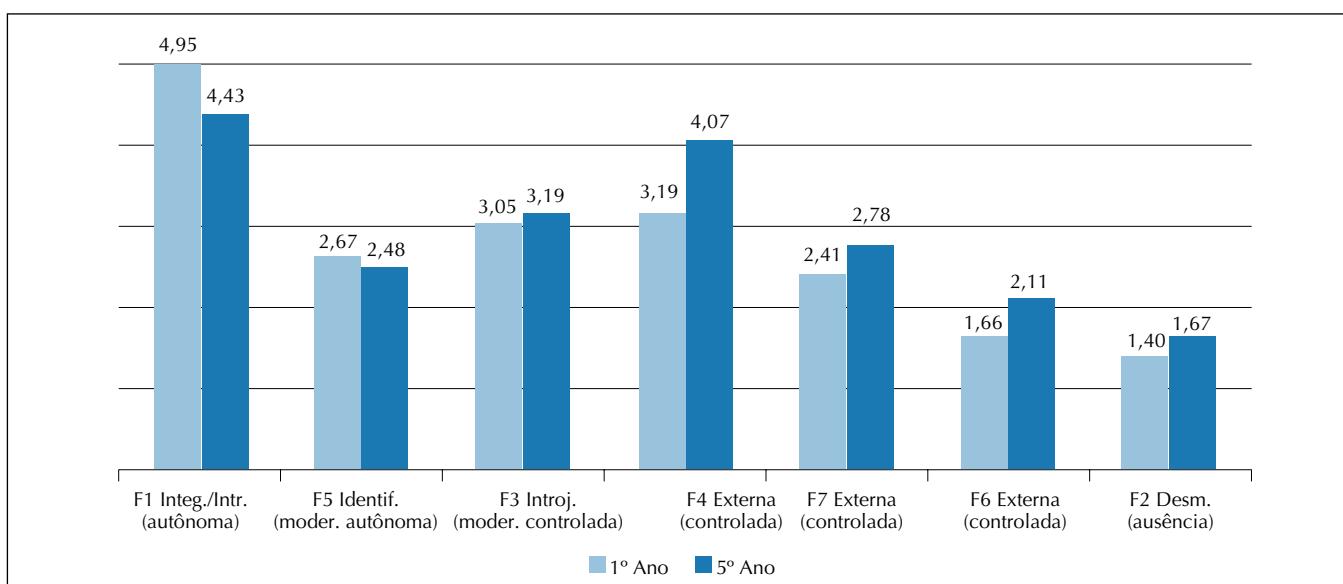


Figura 3 Motivação dos alunos ingressantes versus concluintes

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados demonstraram que a “motivação extrínseca por regulação externa” para os alunos dos últimos períodos é maior do que para os alunos ingressantes, ou seja, o aluno dos últimos períodos faz uma atividade porque se sente pressionado por algo ou por alguém a fazê-lo. Os resultados não foram convergentes com o estudo feito por Oliveira et al. (2010), segundo o qual os percentuais encontrados para essa motivação foram maiores para os alunos dos períodos iniciais.

Cunha e Pinto (2009) entendem que a expansão universitária implica na chegada de estudantes cada vez mais heterogêneos, tanto nos estilos cognitivos como na escolarização prévia, nas motivações e nas expectativas, além da diversificação das idades e, ainda, na presença crescente de estudantes trabalhadores que estão na universidade em tempo parcial, em geral, no período noturno. Da mesma forma, Miranda (2011) elencou as possíveis causas que afetam o decréscimo de matrículas dos alunos concludentes no curso de Ciências Contábeis, dentre as quais: públicos que

se encontravam afastados dos bancos escolares, em grande parte trabalhadores, começam a ingressar no ensino superior, podendo-se imaginar um alongamento do tempo necessário para concluir o curso; e a evasão, sendo essa a causa mais provável e, também, a mais preocupante. Todos esses fatores podem afetar a motivação dos alunos de Ciências Contábeis, inclusive da instituição pesquisada.

Mas outros fatores também podem afetar a motivação dos estudantes universitários. Atualmente, a expansão do ensino superior no Brasil e as formas de acesso são diversificadas, como, por exemplo, as cotas para vagas decorrentes de políticas afirmativas que procuram privilegiar segmentos populacionais historicamente marginalizados. Dentre esses segmentos, se inserem os negros e os índios, aos quais são reservadas cotas de vagas nas instituições de ensino públicas desde que atendam a critérios que comprovem baixa renda e trajetória educacional compatível (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da motivação como forma de influenciar o estudante a incrementar seu envolvimento em atividades de aprendizagem, o presente estudo teve como propósito avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, à luz da Teoria da Autodeterminação, utilizando como base o estudo feito por Guimarães e Bzuneck (2008) que propôs levantar as propriedades psicométricas da Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

Os resultados do presente estudo foram analisados com a aplicação da análise fatorial exploratória, que indicou, a partir das 29 variáveis estudadas, o surgimento de sete fatores que explicam 61,09% da variabilidade total dos dados. Agruparam-se em torno de um mesmo fator (Fator 1) os itens para avaliação da motivação extrínseca por regulação integrada e os itens relativos à motivação intrínseca, com forte consistência interna ($\alpha = 0,84$). Percebe-se que, apesar de estilo autônomo de regulação do comportamento na regulação integrada, o foco ainda está nos benefícios pessoais advindos da realização da atividade (Guimarães & Bzuneck, 2008). Isso quer dizer que as expectativas dos discentes de Ciências Contábeis, quando esses ingressam na universidade, estão predominantemente ligadas aos benefícios profissionais, sendo o curso apenas o meio para alcançarem o que desejam.

Observa-se, entre os universitários estudados, uma motivação bem diversificada para a aprendizagem. As comparações entre as diversas variáveis que compuseram o presente estudo revelaram estudantes, de um lado, preocupados em aprofundar o nível de conhecimentos ou em atingir uma fundamentação adequada para o desempenho de sua futura atuação e, de outro lado, estudantes preocupados apenas com a obtenção do diploma ou com interesse em comparecer às aulas para garantir frequência.

Também pode ser constatado que o nível de autonomia motivacional diminui ao longo do curso. Sendo que uma das possíveis causas pode estar ligada à qualificação didáti-

co-pedagógica dos professores, conforme destacam Lagioia, Santiago, Gomes, e Ribeiro Filho (2007). Esses autores sustentam a hipótese de que os principais motivos que levam os discentes do curso de Ciências Contábeis a modificarem suas expectativas durante o curso são deficiência na didática dos professores e limitações do curso.

Nesse sentido, observa-se que os fatores ambientais afetam a motivação intrínseca dos indivíduos, visto que os comportamentos são orientados por contextos que oferecem subsídios às necessidades psicológicas, demandando autonomia, competência e conectividade de relacionamento que podem variar ao nível e tipo de motivação (Sobral, 2003).

Portanto, os resultados apurados nesta pesquisa podem trazer contribuições substanciais ao ensino de Contabilidade, na medida em que destacam a importância de que o professor conheça os processos de motivação e sua relevância em sala de aula. Pois, no ambiente universitário, o estudante pode ter seu comportamento regulado por diversos fatores, como influências sociais, pressões internas, frequências ou, ainda, ser impelido a comparecer às aulas em busca de interações.

Conhecendo as motivações dos estudantes, professores e instituições podem atuar no sentido de estimulá-los e evitar que o nível de motivação diminua ao longo do curso, conforme resultados encontrados neste estudo. Notadamente quando se tem pistas de que a qualificação didático-pedagógica dos docentes pode estar relacionada à motivação dos estudantes. Portanto, uma ação importante seria investir na qualificação docente, conforme já mencionam pesquisas anteriores no âmbito do ensino em Contabilidade (Miranda, Casa Nova, & Cornacchione, 2012; Miranda, 2011; Njoku, Heijden, & Inanga, 2010; Pierre et al., 2009).

Os resultados também sugerem a necessidade de novas modalidades de ensino em sala de aula, que sejam capazes de dinamizar o processo de ensino aprendizagem envolvendo os alunos no conteúdo a ser estudado dentro da sala de aula, pois nota-se a crescente inserção, no ambiente universitário,

de estudantes cada vez mais heterogêneos, envolvendo diferentes gerações, e cada vez mais conectados às novas tecnologias. Tais fatores sugerem a aplicação de novas estratégias de ensino que motivem e envolvam os estudantes de Ciências Contábeis no processo de aprendizagem.

Para tanto, novas e mais aprofundadas pesquisas se fazem necessárias. Sugere-se, nesse sentido, a replicação desse estudo em outros contextos, principalmente em cursos de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior privadas, a fim de comparar os resultados e, assim, apurar tendências sobre a motivação do aluno de Contabilidade,

contribuindo para discussões educacionais. Além disso, sugere-se investigar as causas do decréscimo de motivação apresentado pelos alunos de Ciências Contábeis ao longo do curso, bem como os efeitos em termos motivacionais pelo uso de diferentes modalidades didáticas. Finalmente, conforme sugere Boruchovitch (2008), destaca-se a necessidade de investigações por meio de metodologias qualitativas como, por exemplo, observação do comportamento dos estudantes, para melhor compreensão do fenômeno motivação, haja vista que os estudos realizados anteriormente utilizaram basicamente abordagens quantitativas.

Referências

- Amabile, T. M., Hill, K.G., Hennessey, B.A., & Tighe, E.M. (1994, May). The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Mason, 66 (5), 950-967.
- Bell, T., Frecka, T., & Solomon, I. (1993, December). The relation between research productivity and teaching effectiveness: empirical evidence of accounting educators. *Accounting Horizons*, 7 (4).
- Boruchovitch, E. (2008, janeiro/abril). A motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, 31 (1), 30-38.
- Brockelman, K. F. (2009, May/June). The interrelationship of self-determination, mental illness, and grades among university students. *Journal of College Student Development*, 50 (3).
- Cunha, M. I., & Pinto, M. M. (2009, setembro/dezembro). Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 90 (226), 571-591.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil.
- Falcão, D. F., & Rosa, V. V. da. (2008). Um estudo sobre a motivação dos universitários do curso de administração: uma contribuição para gestão acadêmica no âmbito público e privado. *Anais do Encontro da Anpad*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32.
- Fávero, L. P., Belfiore, P. P., Silva, F. L. da, & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005, January). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, Malden, 26, 331-362.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989, January). Parent styles associated with children's self regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, New York, 81, 143-154.
- Guimarães, S. E. R., & Bzuneck, J. A. (2008, março). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, Ilha do Fundão, 13 (1), 101-113.
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2003, janeiro/abril). Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação (problems in schools). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 19 (1), 17-24.
- Guimarães, S. E. R., Bzuneck, A. J., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 6 (1), 11-19.
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Harter, S. (1981, May). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components. *Developmental Psychology*, Washington, 17 (3), 300-312.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128 (5), 774-795.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. (2006). Sinopse estatística da educação superior: graduação. Recuperado em 19 setembro, 2008, de <http://www.inep.gov.br/> superior/censosuperior/sinopse/.
- Kachelmeier, S. J. (2002). In defense of accounting education. *The CPA Journal*, 72 (10), 34.
- Kaplan, A., Karabenick, S., & De Groot, E. (2009). Introduction: culture, self, and motivation: the contribution of Martin L. Maehr to the fields of achievement motivation and educational psychology. In: Kaplan, A., Karabenick, S., & De Groot, E. (Eds.). *Culture, self, and motivation: essays in honor of Martin L. Maehr*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Lagioia, U. C. T., Santiago, H. L. F., Gomes, R. B., & Ribeiro Filho (2007, julho/dezembro). Uma investigação sobre as expectativas dos estudantes e o seu grau de satisfação em relação ao curso de Ciências Contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade (RCC)*, Florianópolis, 1 (8), 121-138.
- Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008, janeiro/abril). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, Porto Alegre, 31 (1), 17-10.
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Departamento de Contabilidade e Atuária, FEA/USP, São Paulo, SP, Brasil.
- Miranda, G. J., Casa Nova, S., & Cornacchione, E. (2012, maio/agosto). Os saberes dos professores referência no ensino de Contabilidade. *Revista de Contabilidade & Finanças*, 23 (59), 142-153.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 88 (2), 203-214.
- Mitchell Jr, J. V. (1992). Interrelationships and predictive efficacy for indices of intrinsic and extrinsic, and self-assessed motivation for learning. *Journal of Research and Development in Education*, Germantown, 25 (3), 149-155.
- Njoku, J. C., Heijden, Van Der B. I. J. M., & Inanga, E. L. (2010). Fusion of expertise among accounting faculty: towards an expertise model for academia in accounting. *Critical Perspectives on Accounting*, 21, 51-62.
- Oliveira, P. A., Theóphilo, C. R., Batista, I. V. C., & Soares (2010). Motivação sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros. *Anais do Congresso USP de Contabilidade e Contabilidade*, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 10.
- Osborne, W. J., & Jones, B. D. (2011). Identification with academics and motivation to achieve in school: how the structure of the self influences academic outcomes. *Educational Psychology Review*, 23, 131-158.
- Otsuka, S., & Smith, I. D. (2005). Educational applications of the expectancy-value model of achievement motivation in the diverse cultural contexts of the west and the east. *Change: Transformations in Education*, 8 (1), 91-109.
- Palenzuela, D. L. (1987). Teoría y evaluación de la motivación intrínseca y la autodeterminación: hallazgos preliminares. *Psychological Assessment*, Washington, 3 (2), 233-263.
- Penna, A. G. (2001). *Introdução à motivação e a emoção*. Rio de Janeiro: Imago.
- Pfromm, S. N. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: EPUSP.
- Pierre, K. St., Wilson, R. M. S., Ravenscroft, S. P., & Rebele, J. E. (2009, May). The role of accounting education research in our discipline - an editorial. *Issues in Accounting Education*, Sarasota, 24 (2), 112-130.

- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood: Irwin-Dorsey.
- Prates, E. A. R., Joly, C., Dias, A. S., & Almeida, L. S. (2011). Competências de estudo e motivação para a universidade. *Anais do Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica*, XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Lisboa, Portugal, 8.
- Reeve, J., & Sickenius, B. (1994, September). Development and validation of a brief measure of three psychological needs underlying intrinsic motivation: the AFS scales. *Educational & psychological Measurement*, Washington, 54 (2), 506-516.
- Rothstein-Fisch, C., & Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms: how to build on students' cultural strengths*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000, January). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Washington, 55 (1), 68-78.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, Greensboro, 3-4 (26), 207-231.
- Shah, B. (1988, Januaty). Development of achievement motivation scale. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 19 (1), 35-40.
- Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006, junho). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, 5 (1), 21-3.
- Sobral, D. T. (2003, janeiro/abril). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 19 (1), 25-31.
- Souza, I. C. de. (2008). *A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de pedagogia*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil.
- Trumbull, E., & Rothstein-Fisch, C. (2011). The intersection of culture and achievement motivation. *The School Community Journal*, 21 (2).
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier. (1989). Construction and validation of the echelle de motivation en Education (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, Montreal, 3 (21), 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R.; Briere, N. M.; Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992, Winter). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, Durham, 52 (4), 1003-1017.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006, January/April). Intrinsic versus extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, Greensboro, 41 (1), 19-31.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wechsler, S. M. (2006). *Manual estilos de pensar e criar*. São Paulo: LAMP/PUC.
- Yamauchi, H. (1980, December). An analysis of scales to measure achievement-related motives. *Japanese Journal of Educational Psychology*, Tokyo, 28 (4), 275-283.