

## **Estilos Motivacionais dos Professores de Ciências Contábeis**

**Mirian Oliveira Cruz** - mirianocruz@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia

**Edvalda Araújo Leal** - edvalda@ufu.br

Universidade Federal de Uberlândia

### **Resumo**

A motivação é essencial para o envolvimento dos estudantes com o ensino. Para alguns pesquisadores, a teoria da autodeterminação pode ser sintetizada em um *continuum* que varia qualitativamente em diferenciados tipos de motivação. O estilo motivacional do professor, que pode controlar ou promover a autonomia, contribui para impulsionar a ocorrência dos diversos tipos de motivação. Ante o exposto, este estudo teve como objetivo identificar os estilos motivacionais de professores de Ciências Contábeis no Brasil por intermédio do instrumento de avaliação denominado *Problems in School*, elaborado por Deci et al. (1981) e revisado e validado por Bzuneck e Guimarães (2007). Para alcançar esse objetivo, o questionário foi aplicado a uma amostra de 182 docentes atuantes no curso de Ciências Contábeis. Por meio de uma análise quantitativa, os resultados evidenciaram a preferência dos docentes por estratégias de promoção de autonomia. Ao analisar os estilos motivacionais, considerando o gênero, constatou-se que as mulheres se apresentam significativamente mais promotoras de autonomia que os homens. Ainda, foi constatado que as variáveis idade, tempo de atuação profissional e o nível de titulação dos docentes não indicaram diferença relevante entre os estilos motivacionais dos docentes pesquisados.

Palavras-chave: Motivação; Teoria da Autodeterminação.

## 1. Introdução

A educação é um processo inerente à socialização humana, sendo considerada como um direito elementar que visa ao desenvolvimento de cada pessoa. O processo educacional é o momento em que o indivíduo pode vivenciar e ter contato com problemas e questões que são elaborados para estimular seu raciocínio crítico (LEAL; CORNACHIONE JÚNIOR, 2006). Desse modo, as Instituições de Ensino têm um compromisso social com a sociedade e uma responsabilidade ética e moral em relação aos sujeitos que nelas circulam, seja como alunos ou como professores.

A necessidade de alcançar maneiras que influenciam positivamente os alunos no processo de ensino promove a interação de características da personalidade de cada um, envolvendo habilidades, ensejos, razões, expectativas, interesses e perspectiva de futuro, segundo apontam Lens, Matos e Vansteenkiste (2008). Para os autores, a motivação envolve um processo psicológico e características percebidas pelos estudantes, podendo essa motivação ser modificada conforme os interesses e até mudanças no ambiente escolar.

Nesse sentido, a Teoria da Autodeterminação propõe que todo ser humano é dotado de uma propensão natural para alcançar o desenvolvimento saudável e a autorregulação (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008). No entanto, algumas situações podem influenciar negativamente o desempenho e o desenvolvimento acadêmico dos discentes, como, por exemplo, a falta de motivação por parte dos próprios alunos e, até mesmo, dos docentes.

Segundo Bulgraen (2010), o professor desempenha um papel de trabalhador social, uma vez que cabe a ele transmitir o conhecimento e atuar como mediador, possibilitando que o aluno aprenda a pensar e a questionar por si mesmo e não receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador. O estilo motivacional do professor refere-se a uma característica decorrente da sua personalidade (MACHADO et al., 2012). Alguns professores têm personalidades voltadas para o controle, ou seja, têm perfil autoritário, enquanto outros tendem a respeitar o outro em suas interações, promovendo, conseqüentemente, a autonomia (GUIMARÃES, 2003, p.22).

O estilo motivacional do professor é passível de influências do contexto social como, por exemplo, o número de alunos por sala de aula, a fase de desenvolvimento dos alunos, as interações entre o professor e a equipe pedagógica ou a direção da escola. Além dessas características, também são importantes fontes de influência as características pessoais do professor, como gênero, idade, tempo experiência no magistério, dentre outras (MACHADO; GUIMARÃES; BZUNECK, 2006).

A expansão do ensino superior no Brasil tem sido notória, principalmente, em virtude da criação de programas de incentivos do governo destinados à educação, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), sendo todos eles, quase que na totalidade, voltados ao ensino público. Segundo o Censo Nacional da Educação, o número de matrículas em 2016 foi de 8.048.701 estudantes no ensino superior. Por meio das novas possibilidades de ingresso, vários estudos, nos últimos anos, apontam que diferentes públicos têm tido acesso ao ensino superior, tornando a sala de aula cada vez mais diversa. Além da falta de motivação dos discentes, a heterogeneidade das classes e a superlotação das salas de aulas são problemas que afligem os docentes, principalmente, os que estão no período de inserção na carreira (LIMA et al., 2013).

Em consonância, o ensino da contabilidade tem passado por mudanças significativas, tais como, o crescimento expressivo no número de cursos ofertados e o conseqüente aumento das vagas, bem como as mudanças nos padrões contábeis do Brasil (MIRANDA, 2011). Nesse

contexto, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) busca identificar níveis de rendimento acadêmico alcançados pelos alunos dos cursos de graduação. Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), a motivação acadêmica tem relação com os resultados positivos da aprendizagem e com o desempenho dos alunos. Por sua vez, os alunos da área contábil têm alcançado baixos níveis de rendimento acadêmico nas edições do ENADE de 2009, 2012 e 2015, sendo em torno de 36% (INEP, 2017) e, nas edições do Exame de Suficiência de 2011 a 2017, a média de aprovação é de 35,87% (CFC, 2017).

Considerando que a literatura aponta que os tipos motivacionais dos docentes têm influência no desempenho do estudante, o presente estudo tem por objetivo geral identificar quais são os estilos motivacionais dos professores de Ciências Contábeis no Brasil. Já os objetivos específicos foram assim traçados: verificar se há diferença entre os estilos motivacionais, observando-se as características pessoais dos docentes, como gênero e idade; avaliar se existe diferença entre os estilos motivacionais por tempo de atuação dos docentes; e avaliar se existe diferença entre os estilos motivacionais por nível de titulação dos docentes.

Ademais, o estudo procura identificar os métodos que podem ser usados para a promoção da motivação dos discentes, apresentando as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores da área contábil. Diante do exposto, a pesquisa contribui para a compreensão de ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores para melhorar suas práticas pedagógicas a fim de contribuir para o melhor desempenho acadêmico dos alunos.

Na área contábil, o presente estudo se justifica pela escassez de pesquisas nacionais sobre a temática. Considerando a relevância das estratégias motivacionais para o ensino, faz-se necessário ampliar pesquisas com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o tema com o fim de proporcionar o aprimoramento do ensino no campo da contabilidade.

## **2. Revisão da literatura**

### **2.1 Teoria da Autodeterminação**

A motivação na esfera educacional é um tema recorrentemente abordado por vários estudiosos. Para Lourenço e Paiva (2010), a motivação é valorosa por ser um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem. De acordo com Alcará e Guimarães (2007), o aluno motivado está sempre em busca de novos conhecimentos e oportunidades, pois ele demonstra envolvimento com o processo de aprendizagem, coopera nas tarefas com entusiasmo e tem disposição para novos desafios.

Diante disso, tendo como base a importância da motivação no âmbito escolar, Edward Deci e Richard Ryan propuseram a Teoria da Autodeterminação, a qual procura uma distinção entre questões motivacionais, tais como, por que e para que (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008), buscando entender o objetivo de uma determinada ação e o porquê de se agir para alcançar esse objetivo.

A premissa para a Teoria da Autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo ativo, sendo impulsionado para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para integração com as estruturas sociais (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Em outras palavras, a Teoria propõe que existe uma tendência natural em cada pessoa que busca o crescimento e o estímulo para alcançar novas experiências.

De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), a Teoria da Autodeterminação voltada ao contexto escolar tem como foco a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos. Nesse sentido, ela

procura compreender os componentes da motivação intrínseca e da motivação extrínseca, bem como os fatores que resultam desses tipos motivacionais.

Gagné e Deci (2005) propuseram o continuum de autodeterminação (Figura 1), apresentando seis grupos de motivação: desmotivação, motivação intrínseca e a motivação extrínseca, a qual foi desmembrada em quatro novos grupos: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

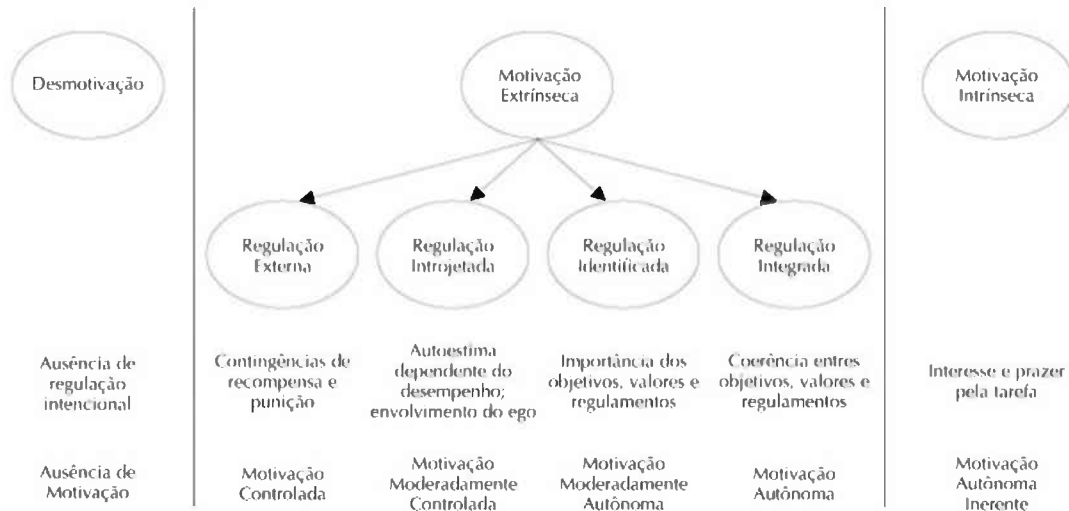


FIGURA 1- Continuum de Autodeterminação. Fonte: Adaptado de Gagné e Deci (2005, p.336).

A desmotivação, por sua vez, é caracterizada pela ausência de motivação (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 103), sendo identificada como a falta de entusiasmo, desinteresse e falta de comportamento proativo.

A motivação extrínseca, como já dito, pode ser dividida em quatro tipos de regulação comportamental. A regulação externa é a forma menos autônoma de motivação, ou seja, a pessoa age pensando em obter recompensas ou evitar punições (LEAL; MIRANDA; CARMO, 2013). A regulação introjetada possui uma pressão interna, ou seja, o indivíduo age com o intuito de evitar culpa, ansiedade e proteção (SOUZA, 2017). No que diz respeito à regulação identificada, a pessoa deseja fazer determinada atividade, porém, com origem externa, pois percebe a razão como algo pessoalmente importante (BORGES; MIRANDA; FREITAS, 2017). Por sua vez, a regulação integrada envolve escolha e valorização pessoal da atividade, porém o foco está nos “benefícios pessoais advindos da realização da atividade” (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008, p. 103). Por fim, a motivação intrínseca, segundo Deci (1971), é caracterizada por não haver uma recompensa pela execução da atividade em si, além da própria atividade, e está ligada à realização pessoal, ou seja, o indivíduo não precisa de motivações externas, sendo a atividade vista como um fim em si mesma. A motivação intrínseca é um fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Em um ambiente escolar, é desejável que os alunos estejam intrinsecamente motivados, pois, nessa circunstância, eles têm uma tendência natural de valorizar a atividade, resultando em interesse, entusiasmo e eficácia na realização das atividades. Para Martinelli e Bartholomeu (2007), a motivação intrínseca em um círculo acadêmico é relacionada à curiosidade de aprender, à persistência para realizar tarefas, mesmo com a ausência de qualquer tipo de recompensa, e ao incentivo para iniciar ou completar a tarefa.

Como demonstram Guimarães e Boruchovitch (2008), a Teoria da Autodeterminação considera que é natural que todo ser humano tenha a capacidade de atingir o desenvolvimento

saudável e a autorregulação. Para isso, desde sua origem, as pessoas envolvem-se em atividades que lhes possibilitam a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de estabelecer vínculos. Segundo estudos de Deci e Ryan (1985), Reeve, Deci e Ryan (2004) e Ryan e Deci (2002), existem fatores ambientais que afetam a motivação intrínseca. Os comportamentos serão intrinsecamente motivados na medida em que, em função de influências sociocontextuais, forem atendidas as três necessidades básicas do ser humano (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007).

Leal, Miranda e Carmo (2013) procuraram avaliar a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino pública brasileira à luz da Teoria da Autodeterminação. Os autores identificaram que os alunos se apresentaram intrinsecamente motivados ou motivados extrinsecamente da forma mais autônoma possível, ou seja, eles apresentam um perfil de motivação autodeterminado voltado ao seus interesses, percebendo o prazer na realização das tarefas acadêmicas.

O estilo motivacional adotado pelos docentes responde, acentuadamente, pelo tipo de orientação motivacional que o aluno passará a ter (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Por sua vez, os modelos de motivação autodeterminada e motivação intrínseca correspondem positivamente a comportamentos interpessoais intitulados como promotores de autonomia.

## 2.2 Estilos Motivacionais dos Professores

Alguns estudiosos procuraram mapear os principais problemas enfrentados pelos docentes durante as fases da carreira profissional. Os achados das pesquisas revelaram que o principal problema enfrentado pelos professores em sala de aula é a falta de motivação discente (LIMA et al., 2013; ARAÚJO et al., 2015).

O professor é um importante ator social que, em sua relação com os alunos, é um grande influenciador e, desse modo, auxilia no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e das funções intelectuais, o que é fundamental para a educação (BARROS, 2016). Maieski, Oliveira e Bzuneck (2013) pontuam que a qualidade da educação está relacionada à qualidade dos profissionais que a desempenham. Assim, a forma como os professores interagem com seus alunos reflete nas suas estratégias de motivação. O estilo motivacional do docente é apontado como uma característica associada à personalidade do professor, mas que está vulnerável a fatores sociocontextuais (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Os estilos motivacionais dos docentes, de acordo com os estudiosos Deci, Schwartz, Sheinman e Ryan (1981), variam em um *continuum* de altamente controlador para altamente promotor de autonomia. O estilo controlador se caracteriza por pressionar o aluno a ter um determinado comportamento, sentimento, pensamento e a buscar por resultados impostos pelo professor. A ótica do aluno não é levada em consideração e ele é guiado a ter atitudes condizentes com a proposta do professor. Sob outra perspectiva, o estilo promotor de autonomia é revelado como uma forma de nutrir as necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, de competência e de segurança (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Promover a autonomia dos alunos significa incentivar a fazer escolhas, contribuir para o envolvimento em atividades de forma não controladora e aceitar as vontades dos discentes.

Em suma, a qualidade motivacional dos alunos é parcialmente influenciada pela forma de convívio proporcionado pelo professor, que controla ou promove autonomia (MACHADO et al., 2012).

O estilo de motivação do professor se mostra como uma importante influência para o desempenho e motivação dos alunos. Deci et al. (1981) elaboraram um instrumento de

avaliação de estilos motivacionais dos professores denominado *Problems in School*. Os autores testaram o instrumento para identificar estratégias utilizadas pelos professores para formar alunos autônomos. Os itens do questionário buscam identificar os dois principais estilos motivacionais, o promotor de autonomia e o controlador, incluindo mais outros dois estilos intermediários, quais sejam, moderadamente controlador e moderadamente promotor de autonomia. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 68 professores de educação fundamental, evidenciando os resultados que os alunos dos docentes orientados para a autonomia eram mais motivados intrinsecamente. Esse estudo tornou-se referência para outras pesquisas, como as de Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003), Bzuneck e Guimarães (2007) e Machado et al. (2012), entre outros.

Já Guimarães, Bzuneck e Boruchovitch (2003) desenvolveram uma nova versão para o questionário de Deci et al. (1981), adaptando os itens para a realidade das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. O objetivo principal era verificar as propriedades psicométricas para uso posterior em pesquisas e em programas de intervenção (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). A pesquisa identificou, por meio de uma análise fatorial exploratória, com propriedades psicométricas definidas, quatro fatores subjacentes aos itens que, em parte, correspondiam aos quatro estilos motivacionais mencionados, porém a análise mostrou que diversos itens são contestáveis em relação aos resultados preconizados pela teoria.

Posteriormente, o estudo de Bzuneck e Guimarães (2007) reformulou o questionário, buscando determinar a fidedignidade e a validade dos itens do questionário. Assim, os autores desenvolveram novos itens com adaptações de variáveis inconsistentes do questionário original. Esses autores buscaram validar a escala dos estilos de motivação, além de identificar a preferência pelo uso de estratégias motivacionais de controle ou promoção de autonomia. Os resultados mostraram que foi proeminente a preferência dos professores por estratégias de promoção de autonomia.

Em contrapartida, no estudo de Machado et al. (2012), os professores investigados interagiram com seus alunos de modo preferencialmente controlador. Nesse estudo, foi investigado se as interações entre os professores e seus alunos se relacionaram com os estilos motivacionais apresentados pelo *Problems in School* por meio de observação em sala de aula.

A literatura apresenta as várias razões que explicam a preferência do professor em adotar o estilo controlador, segundo Machado et al. (2012), sendo elas: a pressão por produzir melhores resultados, em como por cumprir os conteúdos exigidos em determinados prazos, além da cobrança da escola, dos pais e da sociedade. Nesse sentido, as influências externas poderiam contribuir para que o professor busque interações controladoras com seus alunos por também se perceber controlado externamente.

Como se pode observar, os estudos apresentados, ao analisar situações hipotéticas por meio de problemáticas em questionário, apontam um interesse em evitar o uso de formas controladoras de motivação. No entanto, ao considerar problemas reais por meio de observação em sala de aula, os professores têm propensão a interagir com seus alunos de forma controladora. Esses estudos são inconclusivos e demonstram a necessidade de novas pesquisas, especialmente, em áreas ainda não exploradas sobre esse tema, como a área contábil, objeto de análise deste estudo.

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Classificação da pesquisa**

Com base nos objetivos apresentados, a presente pesquisa utiliza procedimentos metodológicos que envolvem estudos descritivos, pois visa a identificar quais são os estilos motivacionais dos professores de Ciências Contábeis. Segundo Gil (2002), a pesquisa

descritiva tem como objetivo primordial descrever características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. Ainda segundo o autor, uma de suas características mais significativas desse tipo de pesquisa é a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como o questionário e a observação sistêmica.

Quanto à análise dos dados, a pesquisa tem natureza quantitativa. Segundo Raupp e Beuren (2003), a pesquisa quantitativa caracteriza-se pela utilização de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados.

### **3.2 Coleta de Dados e Amostra**

Para a coleta de dados, fez-se um levantamento dos cursos de Ciências Contábeis na Plataforma e-MEC, a qual abriga uma base de dados oficiais única em informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino no Brasil. Por meio de uma busca avançada no site, foi possível identificar 1729 cursos de Ciências Contábeis em atividade.

Em seguida, foi realizada uma visita ao site de cada curso informado na planilha do e-MEC com o intuito de encontrar o endereço eletrônico dos docentes. O banco de dados incluía o nome da instituição, bem como nome e o endereço eletrônico do docente. A amostra da pesquisa ficou composta pelos 182 professores de ensino superior vinculados ao curso de Ciências Contábeis desse banco de dados que responderam à pesquisa.

O instrumento de coleta de dados foi armazenado na plataforma Google Docs, tendo os participantes aceitado participar da pesquisa mediante a garantia do anonimato. O contato com os docentes foi realizado por meio de envio de mensagens eletrônicas via e-mail aos endereços coletados nos sites das Instituições de Ensino Superior a que eles se vinculam.

Após a obtenção do questionário revisado por Bzuneck e Guimarães (2007), foi realizado uma adaptação na escala, que era do tipo likert de 7 pontos, tendo sido alterada para uma escala contínua de 0 a 10 pontos. Essa adaptação visa a ampliar as possibilidades de uso de testes estatísticos na análise dos dados. Ajustes pontuais no texto também foram feitos, uma vez que a escala original estava direcionada para o ensino fundamental.

Em seguida, foi aplicado um pré-teste com o instrumento de pesquisa a um grupo de seis professores com o intuito de identificar possíveis dificuldades na compreensão das situações. Após os ajustes necessários, iniciou-se a coleta de dados, tendo ficado o instrumento disponível para resposta durante o mês de maio de 2018.

### **3.3 Instrumento de Pesquisa e Análise dos Dados**

O instrumento da pesquisa está estruturado em duas partes. Na primeira parte, procurou-se identificar quais os estilos motivacionais dos docentes em sala de aula, variando de um estilo altamente controlador a altamente promotor de autonomia. A segunda parte do instrumento teve por objetivo levantar informações sobre o perfil do respondente, como sexo, idade, tempo de atuação na carreira docente, titulação, outras atividades exercidas, localização geográfica e tipo de dependência administrativa da instituição à qual o docente está vinculado.

A avaliação dos estilos motivacionais dos docentes deu-se por meio do instrumento *Problems in School*, elaborado por Deci et al. (1981), cuja versão brasileira foi validada e ajustada por Bzuneck e Guimarães (2007). O instrumento de coleta de dados foi adaptado para a realidade do ensino superior, mantendo-se a proposta do teste original.

O instrumento contém oito situações que relatam problemas corriqueiros em sala de aula e, para cada situação, o professor deveria assinalar o seu grau de concordância (Escala de seis pontos) em relação a quatro soluções para o problema apresentado, cada uma correspondendo

a um estilo motivacional, sendo eles: altamente promotor de autonomia (AA), moderadamente promotor de autonomia (MA), moderadamente controlador (MC) e altamente controlador (AC).

A pontuação do estilo motivacional dos participantes foi computada pela média das oito respostas e, para o resultado dos quatro estilos, foi adotada uma ponderação dos escores médios em cada uma das quatro subescalas. Dessa forma, o escore de cada subescala foi calculado mediante a multiplicação por:

- +2 para o estilo altamente promotor de autonomia (AA);
- +1 para o estilo moderadamente promotor de autonomia (MA);
- -1 para o estilo moderadamente controlador (MC);
- -2 para o estilo altamente controlador (AC).

Sendo assim, o estilo motivacional foi obtido pela seguinte equação:  $\text{Estilo Motivacional} = 2(\text{AA}) + \text{MA} - \text{MC} - 2(\text{AC})$ . Essa fórmula calcula o desempenho do participante por questão. A pontuação na escala pode variar de -30 a +30, com as pontuações negativas refletindo um estilo motivacional relativamente controlador e as positivas refletindo um estilo motivacional relativamente promotor de autonomia. Pode-se classificar os estilos em quatro intervalos: de -30 a -16 (AC), de -15 a 0 (MC), de 1 a 15 (MA) e de 16 a 30 (AA).

Para a análise dos resultados, utilizou-se a identificação do estilo motivacional dos docentes, conforme contagem apresentada acima. Além disso, foi aplicada a análise descritiva das variáveis, bem como o teste não paramétrico Mann-Whitney U, para comparação entre os grupos por gênero, regime de trabalho, titulação, outras atividades e região de localização da IES.

#### **4. Análise dos resultados**

##### **4.1 Caracterização dos respondentes**

A amostra foi composta por 182 respondentes, dentre os quais, 96 (52,7%) são do sexo masculino e 86 (47,3%) são do sexo feminino. A esse respeito, a caracterização da amostra do estudo apresenta semelhança com os dados divulgados pelo Conselho Federal de Contabilidade (2017), segundo os quais, aproximadamente, 57,1% dos contadores e técnicos em contabilidade registrados nesse órgão são do gênero masculino. Os respondentes estão distribuídos nas seguintes faixas etárias: 16 (8,8%) têm entre 22 a 30 anos; 46 (25,3%) se situam na faixa etária entre 31 a 40 anos; 66 (36,2%) têm entre 41 a 50 anos; e 54 (29,7%) estão acima de 50 anos.

Constatou-se que 81 respondentes possuem a titulação de mestre, correspondendo a 44,5% do total da amostra. Os respondentes com titulação de doutor representam 40,1% da amostra, ou seja, 73 respondentes, e os pós-doutores correspondem a 9,9% da amostra (18 respondentes). Já os detentores de MBAs ou especializações totalizaram 10 respondentes (5,5%).

Também foi observado que 62,1% dos respondentes não realizam, além da docência, outra atividade ligada à contabilidade e, dentre esses respondentes, 91 (50%) são profissionais que atuam em regime de dedicação exclusiva. No que diz respeito à dependência administrativa da Instituição de Ensino Superior (IES) à qual o docente está vinculado, foi constatado que 58,2% deles estão vinculados a instituições públicas, 38,5% se encontram em instituições privadas e apenas 3,3% mantêm vínculo com ambas as instituições.

A localidade que apresentou o maior número de respondentes foi a região Sudeste, com 40,1% do total das respostas, sendo Minas Gerais o estado que apresentou a maior



participação (42,5%) da região. A região Sul representou 24,7% da amostra, tendo os três estados uma participação próxima a 8% do total da amostra. A participação dos respondentes da região Nordeste representou 18,2% da amostra e, desse total, a Bahia, Pernambuco e o Rio Grande do Norte apresentaram o maior número de participantes (3,7% do total da amostra) da região. Os respondentes da região Centro-Oeste representaram 13,2% da amostra. Já os respondentes da região Norte representaram 3,8% do total da amostra. Somente os estados do Acre, Alagoas, Amapá, Maranhão e Roraima não foram representados.

A Tabela 1 apresenta a distribuição dos respondentes por tempo de atuação como docente do ensino superior.

TABELA 1 - Caracterização dos respondentes quanto ao tempo de atuação na docência

Tempo de atuação na docência	Quantidade	Percentual
De 0 a 3 anos	24	13,2%
De 4 a 6 anos	16	8,8%
De 7 a 25 anos	117	64,3%
De 26 a 35 anos	20	11%
Mais de 35 anos	5	2,7%
Total	187	100%

Fonte: Elaborada pelos autores.

A fase com maior número de participantes (64,3%) é a fase entre os 7 e os 25 anos de experiência que, segundo Huberman (2000), caracteriza-se pela fase da diversificação ou questionamento. Dos 24 docentes com tempo de atuação menor que três anos, 3 respondentes não têm nenhuma experiência em sala de aula.

Constatou-se ainda que 136 (74,7%) docentes cursaram disciplinas relacionadas à didática ou à metodologia de ensino durante sua formação e 106 (58,2%) docentes participaram, após a sua formação, de cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias de ensino.

#### 4.2 Análise da Motivação Docente

Por meio da estatística descritiva, foi possível observar a distribuição dos valores dos itens pelos fatores propostos pela literatura (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). A Tabela 2 revela os escores dos itens em cada fator correspondente a cada estilo motivacional.

TABELA 2 - Estatística descritiva dos escores dos itens em cada fator, correspondente a cada estilo motivacional

Variável	N	Média	Mínimo	Máximo
Altamente promotor de autonomia (AA)	182	7,58	6,26	8,71
Moderadamente promotor de autonomia (MA)	182	6,52	3,79	8,47
Moderadamente controlador (MC)	182	5,42	2,42	7,46
Altamente controlador (AC)	182	3,25	1,31	5,76

Fonte: Elaborada pelos autores.

Pode-se observar que há uma acentuada preferência dos docentes pelo uso de estratégias motivacionais de promoção de autonomia ( $M=7,58$ ), o que ocorre em uma proporção mais de duas vezes maior que a opção por estratégias de controle, cuja média foi de 3,25. Esses resultados estão em sintonia com o estudo de Bzuneck e Guimarães (2007), visto que os autores identificaram uma inclinação dos professores pelo uso de estratégias motivacionais de promoção de autonomia com média de 6,01, apresentando o uso de estratégias de controle a média 2,72.

Os dados encontrados mostram uma tendência educacional positiva em relação aos respondentes com possíveis reflexos na sua atuação em sala de aula, revelando uma propensão a promover motivação autônoma por meio do apoio à autonomia ou à autodeterminação (MACHADO et al., 2012).

A pesquisa verificou também o desempenho de cada participante por meio das médias das oito respostas, adotando a ponderação dos escores médios em cada uma das quatro subescalas. A Figura 1 apresenta o desempenho dos respondentes.



FIGURA 1- Desempenho por respondente obtido pela ponderação dos escores médios em cada uma das subescalas. Fonte: Elaborado pelos autores.

Constatou-se que o estilo moderadamente promotor de autonomia representou 88% do total dos respondentes. Segundo Machado (2017), a pessoa orientada para o estilo moderadamente promotor de autonomia procura despertar no outro algum tipo de empatia ou alguma identificação com sua maneira de encarar os problemas, com seus valores ou com suas exigências.

Os indivíduos orientados para um estilo altamente promotor de autonomia corresponderam a 11% do total da amostra. Já os docentes orientados para o estilo moderadamente controlador representaram 1% do total dos respondentes e somente o estilo altamente controlador não apresentou respondentes. É perceptível a predisposição ou orientação para a autonomia dos alunos, como foi revelado nas respostas do questionário. Professores que têm o estilo motivacional mais próximo à promoção de autonomia buscam identificar e nutrir as necessidades básicas dos estudantes, seus interesses e preferências, bem como criam oportunidades para que os recursos internos dos alunos guiem seus próprios comportamentos (MACHADO et al., 2012).

Conhecendo a relevância do professor como mediador no processo de ensino, é de extrema importância que ele saiba como estimular os alunos no intuito de evitar que o nível de motivação diminua ao longo do curso. A pesquisa de Leal, Miranda e Carmo (2013) revela que os alunos que estão na fase inicial do curso de Ciências Contábeis apresentaram um perfil de motivação autodeterminada, ou seja, são motivados para a realização das atividades acadêmicas, buscando o benefício pessoal. Entretanto, foi constatado que o nível de

autonomia motivacional dos estudantes diminui ao longo do curso, estando uma possível causa identificada pelos autores ligada à deficiência na didática dos professores.

De posse dos dados, esses foram organizados e submetidos à análise estatística com o auxílio do Software SPSS. Em seguida, o estudo procurou identificar correlações entre os resultados do instrumento *Problems in School* e as variáveis gênero, idade, fase do ciclo de vida profissional e nível de titulação dos docentes.

Inicialmente, com a utilização do pacote estatístico SPSS, foi analisado se os fatores identificados apresentavam distribuição normal. Constatou-se que os fatores não apresentaram normalidade e, assim, foi necessário realizar o teste não paramétrico Mann-Whitney U para avaliar se existiram diferenças de médias para as variáveis investigadas. A Tabela 3 apresenta o resultado do teste proposto.

TABELA 3 – Comparação entre os escores fatoriais por gênero, regime de trabalho, titulação, outras atividades e região

Testes	Gênero	Regime de Trabalho	Titulação	Outra Atividade	Região
Mann-Whitney U	3062,5	3963,5	3641,0	3489,5	3676,5
Wilcoxon W	7718,5	8149,5	7827,0	5904,5	5756,5
Z	-3,003	-0,498	-1,406	-1,186	-0,293
P-valor	0,003	0,618	0,160	0,236	0,769

Fonte: Elaborada pelos autores.

Pode-se notar, pela Tabela 3, que a característica gênero mostrou um nível de significância baixo (P-valor <0,05), indicando que as duas variáveis se diferem na distribuição. Pode-se concluir que existe evidência estatística para demonstrar que as mulheres se apresentam significativamente mais promotoras de autonomia que os homens. A Tabela 4 revela os postos de média para a variável gênero.

TABELA 4 – Teste Mann-Whitney para característica gênero

Gênero	N	Postos de média	Soma de Classificações
Ngeral	Mulher	86	103,89
	Homem	96	80,40
	Total	182	

Fonte: Elaborada pelos autores.

As demais variáveis, conforme demonstrado na Tabela 3, não apresentaram diferença estatisticamente significativa entre as médias, com os valores de significância acima de 0,05.

Por fim, foram realizados testes de correlação entre docentes que cursaram disciplinas relacionadas à didática ou à metodologia de ensino durante sua formação e docentes que participaram de cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias de ensino após sua última formação.

A Tabela 5 apresenta os resultados de correlação entre as horas cursadas em disciplinas de didática e as horas de participação em cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias, bem como os escores obtidos pelos docentes na escala *Problems in School*.

TABELA 5 – Análise de Correlação entre horas cursadas na disciplina de didática e horas de participação em cursos de didática

Testes		Nota Geral	Horas Didática	Horas Cursos
Nota Geral	Coeficiente	1	0,093	0,163*
	P-valor	.	0,214	0,028
Horas Didática	Coeficiente	0,093	1	0,384**
	P-valor	0,214	.	0,000
Horas Cursos	Coeficiente	0,163*	0,384**	1
	P-valor	0,028	0,000	.

\*\* Sig<0,05; \*Sig<0,01.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Observando o resultado da análise de correlação, é possível perceber que existe correlação positiva fraca entre as horas de participação em cursos voltados para pedagogia, didática ou metodologias e as horas cursadas em disciplinas de didática, bem como os escores motivacionais. Isso significa que os docentes que realizam cursos de formação continuada tendem a promover mais autonomia em sala de aula que os demais.

## 5. Conclusão

A motivação é essencial para o envolvimento dos alunos com o ensino e o modo de convívio proporcionado pelo professor tem influência na qualidade motivacional desses estudantes. Nesse sentido, o presente estudo buscou investigar os estilos motivacionais empregados pelos docentes do curso de Ciências Contábeis, utilizando como base o estudo feito por Bzuneck e Guimarães (2007).

Os resultados evidenciam a forma motivacional adotada pelos docentes que pode influenciar na motivação que o aluno passará a ter e que refletirá no seu desempenho. Os resultados demonstraram que os docentes tiveram preferência significativa pelo estilo moderadamente promotor de autonomia. Os docentes que optam por esse estilo motivacional buscam apoiar a autonomia, incentivando seus alunos a fazerem escolhas e a tomarem decisões sobre sua educação, bem como a terem interesse pelas metas de aprendizagem (GUIMARÃES, 2003, p. 23).

Os resultados encontrados corroboram os achados de Bzuneck e Guimarães (2007), os quais revelam a preferência dos professores por estratégias de promoção de autonomia, evitando o uso de formas controladoras de motivação. Importante ressaltar que a pesquisa realizada por Leal, Miranda e Carmo (2013) sobre a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis, à Luz da Teoria da Autodeterminação, identificou a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem, mas a maioria apresenta-se intrinsecamente motivada, ou seja, tem interesse no desenvolvimento de atividades acadêmicas, o que facilita a interação com a motivação identificada para os docentes no mesmo curso.

Os docentes que promovem a autonomia buscam oferecer oportunidades de escolhas aos alunos, apoiando-os em seus interesses e apresentando feedback significativo como forma de melhoria de sua prática pedagógica com o intuito de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos (GUIMARÃES, 2003, p. 23). Os achados do presente estudos evidenciaram a preferência dos docentes por estratégias de promoção de autonomia, no entanto, pesquisas qualitativas apontam resultados opostos (MACHADO et al., 2012), apontando que os docentes têm propensão de interagir com seus alunos de forma controladora.

Ao analisar os estilos motivacionais, considerando-se o gênero, contata-se que as mulheres se apresentam significativamente mais promotoras de autonomia que os homens. Guimarães (2003, p. 158) relaciona essa tendência motivacional com os padrões de interação social

determinados para as mulheres na cultura ocidental, visto que, para influenciar os alunos a terem uma orientação motivacional inclinada para o modo autônomo e autodeterminado, é preciso atenção para as suas necessidades, respeito aos seus interesses e metas, além de estabelecer vínculo afetivo, entre outras formas de interação, que são mais semelhantes aos estereótipos do gênero feminino.

As variáveis idade, tempo de atuação profissional e o nível de titulação dos docentes não indicaram diferença relevante entre os estilos motivacionais dos docentes pesquisados. Verificou-se que os docentes que possuem maior número de cursos de formação continuada se apresentam significativamente mais promotores de autonomia que os demais. Pode-se inferir que o melhor preparo para a docência proporciona aos professores mais segurança em sala de aula, o que reflete na atribuição de maior autonomia aos discentes.

Ressalta-se que os resultados encontrados no presente estudo contribuem para o aprimoramento da educação contábil, haja vista a evidenciação dos estilos motivacionais dos docentes que poderão influenciar no desempenho e motivação dos discentes.

Destaca-se como limitação do presente estudo a abordagem quantitativa aplicada ao analisar situações hipotéticas por meio de problemáticas estabelecidas em questionário, dado que os resultados advieram de percepções apontadas pelos próprios respondentes acerca de si, podendo haver distorção dos resultados obtidos. Assim, os resultados não podem ser generalizados. Sugere-se, para futuros estudos, uma ampliação da amostra com professores de outras áreas, bem como a aplicação de uma abordagem qualitativa com observação em sala de aula e entrevistas com docentes e discentes.

## Referências

- ALCARÁ, A. R.; GUIMARÃES, S. E. R. A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. **Psicologia Escolar Educacional**, Paraná, v.11, n.1, p.177-178, jan./jun. 2007.
- ARAÚJO, T. S.; LIMA, F. D. C.; OLIVEIRA, A. C. L.; MIRANDA, G.J. Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v.26, n.67, p. 93-105, jan./abr. 2015.
- BARROS, L. M. **Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior**. 2016. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. 2018. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BORGES, M. S.; MIRANDA, G. J.; FREITAS, A. C. A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de ciências contábeis de uma instituição pública brasileira. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 14, n. 32, p. 89-107, maio/ago. 2017.
- BRUNI, A. L. **SPSS Guia prático para pesquisadores**. São Paulo: Atlas, 2012.
- BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010.
- BZUNECK J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.23, n.4, p. 15-422, out./dez. 2007.

- CARMO, C. R. S.; CARMO, R. O. S. Motivação para aprendizagem no ensino superior: um estudo envolvendo o estágio curricular, alunos da modalidade presencial e alunos do curso a distância. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.13, n.18, p. 70-90, 2014.
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE [CFC]. **Relatórios estatísticos do Exame de Suficiência 2017**. Disponível em: <<http://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- DECI, E.L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.18, n.1, p. 105-115, 1971.
- DECI, E. L.; SCHWARTZ, A. J.; SHEINMAN, L.; RYAN, R. M. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v.73, n.5, p.642-650, 1981.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior**. New York: Plenum. 1985.
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião Pública**, Campinas, v. 16, n. 1, Jun. 2010.
- GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organizational Behavior**, Malden, v.26, p.331-362, Jan. 2005.
- GIL A.C. Como classificar as pesquisas? In: Gil, AC. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p.41-58.
- GIL A.C. Como classificar as pesquisas. In: Gil AC. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006. p.41-58.
- GUIMARÃES, S. E. R. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. 2003. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK J. A.; BORUCHOVITCH E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19, n.1, p.017-024, jan/abr 2003.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v.17 n.2, p. 143-150, 2004.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, Paraná, v.13, n.1, p.101-113. 2008.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 43.
- INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- LEAL D. T. B.; CORNACHIONE E. JÚNIOR A. Aula Expositiva no Ensino da Contabilidade. **Contab. Vista & Rev.**, v. 17, n. 3, p. 91-113, jul./ set. 2006.
- LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade & Finanças**, v.24, n.62, p.162-173, 2013.

- LENS, W., MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n.1, p. 17-10, jan./abr. 2008.
- LIMA, F. D. C.; MIRANDA, G. J.; OLIVEIRA, A. C. L.; ARAÚJO, S. A. O Choque com a Realidade: Dormi Contador e Acordei Professor...In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4, Nov./ 2013. Brasília. **Anais...** Brasília DF: ENEPEQ, 2013.
- LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem, **Ciências e Cognição**, v.15, n.2, p. 132-141, 2010.
- MACHADO, A. C. T. A. **Como motivar estudantes: a eficácia de um programa autorreflexivo desenvolvido para a capacitação de professores em teorias sociocognitivas da motivação.** 2017. 140 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- MACHADO, A. C. T. A.; GUIMARÃES, S. É. R; BZUNECK, J. A. Estilo Motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 03-13, jan./jun. 2006.
- MACHADO, A. C. T. A.; RUFINI, S. É.; MACIEL, A. G.; BZUNECK, J. A. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32. n. 1, p. 188-201, 2012.
- MAIESKI, S.; OLIVEIRA, K. L.; BZUNECK, J. A. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 53-64, jan./abril 2013.
- MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. **Avaliação Psicológica**. v.6, n.1, p.21-31, 2007.
- MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil.** 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SOUZA, Z. A. S. **Estabilidade da motivação em alunos de ciências contábeis.** 2017. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis). Faculdade Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v.54, n.2, p.143-178, 1984.
- RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática.** São Paulo: Atlas, 2003. p. 76-97.
- REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, Denis M.; VAN ETTEN, Shawn. (Org.). **Big theories revisited.** Greenwich, CT: Information Age, 2004. p. 31-60.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: E. L. Deci; R. M. Ryan (Orgs.), **Handbook of self-determination research.** Rochester: University of Rochester Press, 2002, p. 3-33.